

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Марија Н. Маљковић

**ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И
СУКОБА СА ЗАКОНОМ У ПЕРИОДУ
АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ**

докторска дисертација

Београд, 2020.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Marija N. Maljković

**THE RELATIONSHIP BETWEEN POOR
SCHOOL PERFORMANCE AND CONFLICT
WITH THE LAW IN ADOLESCENCE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2020.

МЕНТОР:

др Зоран Илић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

др Данка Радуловић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Бранислава Поповић-Ћитић, редовни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Горан Јованић, ванредни професор
Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

др Душица Малинић, научни сарадник
Институт за педагошка истраживања у Београду

Датум одбране: _____

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И СУКОБА СА ЗАКОНОМ У ПЕРИОДУ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ

САЖЕТАК

У значајном броју истраживања потврђује се повезаност између школског неуспеха, с једне стране и делинквентног понашања младих које доводи до сукоба са законом, са друге стране. При томе се школски неуспех узима као значајан корелат делинквентног понашања. Циљ овог истраживања је да се утврди природа, смер и интензитет утицаја латентних варијабли школског неуспеха на поједине димензије сукоба са законом.

Узорак истраживања обухватио је 665 испитаника, оба пола, узраста од 14 до 22 године, подељених у два стратума. Први стратум чинило је 217 испитаника којима су због сукоба са законом изречене кривичне санкције. Други стратум чинило је 448 ученика средњих школа од првог до четвртог разреда. Подаци у истраживању прикупљени су посебно конструисаним упитником. Обрада података урађена је Анализом главних компоненти, регресијом и каноничком дискриминативном анализом.

Резултати истраживања показују да у структури школског неуспеха егзистира десет латентних димензија, од којих већина има предикторску улогу у делинквентном понашању, као и да њихова улога варира зависно од природе варијабли којима је операционализовано делинквентно понашање. Посебно важан резултат је да постоје значајне полне разлике у утицају школског неуспеха на делинквентно понашање.

Добијени резултати потврђују да школски неуспех као вишедимензионални феномен има значајног утицаја на сукобе са законом. Ова сазнања омогућавају да се организују и спроводе ефективније превентивне интервенције.

Кључне речи: школски неуспех, малолетничка делинквенција, предикција малолетничке делинквенције, средњошколци.

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања

THE RELATIONSHIP BETWEEN POOR SCHOOL PERFORMANCE AND CONFLICT WITH THE LAW IN ADOLESCENCE

ABSTRACT

A significant number of studies confirm links between poor school performance, on the one hand, and adolescent delinquent behaviour that leads to conflict with the law, on the other. Moreover, poor school performance is understood to be a significant correlate of delinquent behaviour. The aim of this study is to determine how the nature, direction of dependence and intensity of latent variables pertaining to poor school performance impact certain aspects of conflict with the law.

The sample for this study comprised 665 subjects, of both sexes, aged 14 to 22 and divided into two strata. The first stratum consisted of 217 subjects who had experienced conflict with the law resulting in criminal convictions. The second stratum consisted of 448 high school students from grades one through four. The research data were gathered by means of a questionnaire specially designed for the study. Data processing was conducted using principal component analysis, regression analysis and canonical discriminant analysis.

The findings show that the structure of poor school performance contains ten latent dimensions, of which the majority have a predictive role in delinquent behaviour and that their role varies in a manner that is dependent on the nature of the variables through which delinquent behaviour is operationalised. A particularly important finding is that there are significant gender differences in the impact of poor school performance on delinquent behaviour.

The findings of the study confirm that poor school performance, as a multidimensional phenomenon, significantly impacts the likelihood of conflict with the law, making it possible to organise and implement effective preventative measures.

Keywords: poor school performance, juvenile delinquency, prediction of juvenile delinquency, high school students.

Scientific field: Special Education and Rehabilitation

Scientific subfield: Theoretical and Methodical Approaches to the Prevention and Treatment of Behavioural Disorders

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКИ ДЕО.....	3
1. СУКОБИ СА ЗАКОНОМ.....	4
1.1. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ СУКОБА СА ЗАКОНОМ	4
1.2. ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МАЛОЛЕТНИЧКОГ КРИМИНАЛИТЕТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	7
1.2.1. Кривично-правна реакција на криминалитет малолетника у Републици Србији	9
1.3. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ У ОБЈАШЊЕЊУ ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ.....	12
1.3.1. Биолошке теорије.....	12
1.3.2. Психолошке теорије	14
1.3.2.1. Теорије учења и делинквенција.....	14
1.3.2.1.1. Ајзенкова теорија делинквенције	15
1.3.2.1.2. Теорија социјалног учења.....	16
1.3.2.1.3. Теорија диференцијалне асоцијације	17
1.3.2.2. Психоаналитичке теорије делинквенције.....	17
1.3.2.2.1. Болбијева теорија	18
1.3.2.2.2. Ериксонска теорија	18
1.3.2.3. Социолошке теорије делинквенције	19
1.3.2.3.1. Теорија етикетирања	19
1.3.2.3.2. Теорија аномije	20
1.3.2.3.3. Теорија девијантне супкултуре.....	21
1.3.2.3.4. Теорија самоконтроле и социјалних веза.....	21
2. ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ	22
2.1. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА И КОНСТРУКТА „ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ“	22
2.2. ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА.....	24
2.2.1. Оцењивање као показатељ успешности	24
2.2.2. Допунска настава	26
2.2.3. Поправни испити	27
2.2.4. Понављање разреда	27
2.2.5. Дисциплинско кажњавање ученика	29
2.2.6. Изостајање ученика са наставе.....	30
2.2.7. Прекид школовања	32
2.2.8. Напуштање школовања.....	32

2.3. ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА	33
2.3.1. Фактори индивидуалног нивоа.....	35
2.3.2. Фактори породичног нивоа	38
2.3.3. Фактори на нивоу школе.....	41
2.3.4. Фактори вршњачког нивоа	43
2.3.5. Фактори на нивоу заједнице	45
3. ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И СУКОБА СА ЗАКОНОМ.....	47
3.1. ИСТРАЖИВАЊА О ПОВЕЗАНОСТИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И СУКОБА СА ЗАКОНОМ	47
3.2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОДНОСА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ	48
3.3. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ОДНОСА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ	50
3.4. КОНЦЕПТ РИЗИЧНИХ И ПРОТЕКТИВНИХ ФАКТОРА	52
3.4.1. Ризични фактори малолетничке делинквенције у школској средини	55
II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО.....	58
1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	59
1.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	59
1.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	59
1.3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	59
1.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	60
2. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	60
2.1. ВРЕМЕ И МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА	60
2.2. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	60
2.3. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	62
2.4. ИНСТРУМЕНТ ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА	64
2.5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА	64
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА.....	64
3.1. СТРУКТУРА ВАРИЈАБЛИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА	64
3.1.1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи	70
3.1.2. Лош успех у учењу у средњој школи	71
3.1.3. Лош успех у учењу у основној школи	72
3.1.4. Бежање са часова	72
3.1.5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи	73

3.1.6. Учешће у насиљу	74
3.1.7. Виктимизираност насиљем.....	75
3.1.8. Допунска настава у основној и средњој школи	76
3.1.9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу.....	76
3.1.10. Напуштање школовања у основној школи.....	77
3.2. СТРУКТУРА ВАРИЈАБЛИ СУКОБА СА ЗАКОНОМ	79
3.3. СОЦИОДЕМОГРАФСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ИСПИТАНИКА И ОДНОС СА СУКОБИМА СА ЗАКОНОМ	83
3.3.1. Распоред испитаника по узрасту и однос са сукобима са законом	84
3.3.2. Распоред испитаника по разреду који похађају и однос са сукобима са законом ..	85
3.3.3. Пол и сукоби са законом	86
3.3.4. Број деце у породици.....	87
3.3.5. С ким испитаник живи	88
3.3.6. Школска спрема оца и мајке.....	90
3.3.7. Запосленост оца и мајке и сукоби са законом	91
3.3.8. Перцепција испитаника о материјаном положају своје породице.....	92
3.3.9. Утицај социодемографских карактеристика на сукобе са законом	94
3.4. УТИЦАЈ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА НА СУКОБЕ СА ЗАКОНОМ.....	95
3.4.1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи и сукоби са законом.....	99
3.4.2. Лош успех у учењу у средњој школи и сукоби са законом.....	101
3.4.3. Лош успех у учењу у основној школи и сукоби са законом	103
3.4.4. Бежање са часова и сукоби са законом.....	105
3.4.5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи и сукоби са законом.....	107
3.4.6. Учешће у насиљу и сукоби са законом.....	110
3.4.7. Виктимизација насиљем и сукоби са законом.....	113
3.4.8. Допунска настава у основној и средњој школи и сукоби са законом	116
3.4.9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу и сукоби са законом	117
3.4.10. Напуштање школовања у основној школи и сукоби са законом	119
3.5. РАЗЛИКЕ У ШКОЛСКОМ НЕУСПЕХУ ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА БЕЗ СУКОБА СА ЗАКОНОМ И ОНИХ КОЈИ СУ ЧИНИЛИ ЛАКШЕ И ТЕЖЕ СУКОБЕ	124
3.5.1. Школски неуспех и тежина делинквентног понашања - разлике у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције.....	125

3.5.2. Утицај школског неуспеха на разлике између неделинквентног и лакшег делинквентног понашања	127
3.5.3. Утицај фактора школског неуспеха на разлике између неделинквентног понашања и тежих облика делинквентног понашања	129
3.5.4. Упоредни преглед утицаја фактора школског неуспеха на тежину делинквентног понашања.....	131
3.6. РАЗЛИКЕ У УТИЦАЈУ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА НА СУКОБЕ СА ЗАКОНОМ ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА.....	133
3.7. ОДНОС ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА И ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА.....	137
ЗАКЉУЧАК.....	139
ЛИТЕРАТУРА.....	141
ПРИЛОЗИ	158
ПРИЛОГ 1	158
ПРИЛОГ 2	166
ПРИЛОГ 3	167
ПРИЛОГ 4	168
БИОГРАФИЈА АУТОРА	169
ИЗЈАВЕ	170

УВОД

У динамичном процесу социјализације, васпитања и образовања детета значајно место припада школи, односно формалном школовању у оквиру постојећег образовног система. Процеси интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја, започети у породици, интензивно се настављају у школи али у значајно другачијим условима (Rot, 2010). Заправо, породица представља примарни контекст социјализације, а школа базични контекст формалног учења (Chen, 2005). Током школовања се на систематски и организован начин младим људима омогућава стицање нових знања и вештина, чиме се промовише и подстиче њихов индивидуални развој и стварају услови за активно укључивање у друштвени живот заједнице. Тиме се значај школовања генерализује на друштво у целини у погледу перспективе његовог раста, развоја и просперитета. Имајући то у виду може се рећи да школски неуспех ученика није само лични, већ и значајно шири друштвени проблем.

У теоријским прегледима запажа се различитост у концептуализацији појма школски неуспех. Најчешће се под овим појмом подразумева низак општи успех, потреба за допунском наставом, неоправдано изостајање са наставе, дисциплински преступи, полагање поправних испита, а као најтежи облици школског неуспеха наводе се понављање разреда и напуштање школовања (Fernández-Suárez et al., 2016; Malinić, 2009). Са друге стране на школски неуспех ученика се гледа као на пропуст или неуспех школског система да свим ученицима обезбеди адекватне услове и одговарајући ниво, како би били успешни (Faubert, 2012; Psacharopoulos, 2007).

Без обзира на теоријску концептуализацију самог појма, последице школског неуспеха у крајњем исходу су многобројне и веома озбиљне, а могу се сагледати како на индивидуалном, тако и на социјалном нивоу. Резултати истраживања спроведеног 2004. године у Америци указују да они који напусте средњу школу имају 72% веће шансе да буду незапослени, у просеку имају нижа примања, а већа је вероватноћа да ће бити корисници социјалне помоћи, у односу на оне који имају завршену средњу школу (Sweeten et al., 2009, str. 49). Такође, код ове категорије утврђује се лошији здравствени статус и већи ризик од ране смрти услед недоступног или неадекватног здравственог осигурања (Davidoff & Kenney, 2005). На дугорочном плану имају ограничене могућности личног и професионалног развоја, па су у већем ризику од сиромаштва, социјалне искључености и учешћа у делинквентним или криминалним активностима (Maljković, 2018). Све ово кумулативно може довести до низа емоционалних проблема и потешкоћа, као што су ниско самопоуздање и самопоштовање, осећај инфериорности, анксиозности и/или депресије. Сагледавајући тежину и комплексност последица школског неуспеха, посебно у контексту значајне повезаности са криминалитетом, може се закључити да је реч о озбиљном друштвеном проблему.

У значајном броју истраживања потврђује се повезаност између школског неуспеха, с једне стране и развоја делинквентног понашања код деце и младих, с друге стране (Aizer & Doyle, 2013; Farrington, 1979; Gottfredson et al, 2002; Kranželić Tavra & Bašić, 2005; Kubek et al., 2020; Najaka et al., 2001; O'Donnell et al., 1995; Rud et al., 2018; Silberberg & Silberberg, 1971; Sweeten et al., 2009). При томе се школски неуспех узима као кључни корелат делинквентног понашања. Прегледом истраживања запажа се да је школски неуспех недовољно прецизно операционализована варијабла, која укључује и ниска школска постигнућа (образовни дефицит) и нерегуларно похађање наставе и напуштање школовања (васпитни дефицит), као и социјалну ексклузију из уредних токова вршњачке социјализације, дакле, глобални социјални дефицит (Thompson & Bynum, 2016; Maljković, 2018; Matejić-Đuričić i Filipović, 2014).

Прва истраживања у области малолетничке делинквенције и повезаности са проблемима у школовању спроведена су почетком 20. века (Silberberg & Silberberg, 1971), а

још од самих почетака било је јасно да постоји извесна повезаност између ова два феномена (Maguin & Loeber, 1996). И данас је ова тема веома заступљена у теоријским и емпиријским разматрањима, иако постоје теоријска неслагања о природи те везе и тумачења емпиријских налаза. Тако на пример Свитен и сарадници (Sweeten et al., 2009) истичу да не постоји сагласност у погледу тумачења налаза о повезаности школског неуспеха и делинквенције. Они наводе да постоји више могућих механизма којима се објашњава природа повезаности школског неуспеха тј. напуштања школовања као његовог најтежег облика и малолетничке делинквенције: 1) напуштање школовања утиче на појаву делинквенције и других видова поремећаја у понашању, 2) делинквенција и проблеми у понашању имају узрочан утицај на напуштање школовања, 3) узрочна веза је реципрочна пре него линеарна и 4) између ова два феномена не постоји узрочно-последична веза, већ су оба исход неког другог заједничког узрока (Sweeten et al., 2009, str. 49-50). Ипак, највећи број аутора сматара да постојећа веза није једносмерна и једноставна, већ мултифакторска и реципрочна (Kubek et al., 2020; Popović-Ćitić, 2008; Rud et al., 2018), што значи да школски неуспех и напуштање школовања повећава вероватноћу за појаву делинквенције и обрнуто.

Релативно контрадикторна тумачења резултата различитих истраживања, заправо, само потврђују тезу да је повезаност између школског неуспеха и делинквенције неопходно разматрати у интеракцији са другим индивидуалним и социјалним криминогеним факторима. Неки од тих фактора, као што су карактеристике личности или социо-економски услови, могу у исто време утицати и на појаву школског неуспеха и на делинквентно понашање. У странијој литератури и истраживањима питање повезаности школског неуспеха и делинквентног понашања истраживано је већ дужи временски период, за разлику од домаћег контекста, где су истраживања била спорадична и уже предметно усмерена (Maljković, 2018). Разјашњавање улоге школског неуспеха у настајању делинквенције, било као позитивно или кроз одсуство утицаја, има изузетан теоријски и практични значај. Обогаћивање опуса теоријских сазнања о природи везе између школског неуспеха и малолетничке делинквенције, унапређује процес планирања и примене превентивних програма. Са друге стране, код младих који су већ испољили неке облике ризичног или делинквентног понашања, сазнања о природи ове везе, од великог су значаја приликом планирања и програмирања образовно-васпитног рада, чиме се у целини унапређује третман младих у сукобу са законом.

I ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. СУКОБИ СА ЗАКОНОМ

1.1. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ СУКОБА СА ЗАКОНОМ

У научној и стручној литератури, истраживањима и дискусијама у употреби је велики број различитих термина који у мањој или већој мери одређују појаву која је предмет овог истраживања. Правне, педагошке, социолошке, психолошке, па и медицинске науке, користе читав дијапазон различитих, а у садржинском смилу сличних појмова, као што су: преступништво, делинквенција, малолетничка делинквенција, сукоби са законом, девијантно понашање, поремећаји у понашању, ризично понашање, васпитна запуштеност, друштвена неприлагођеност, дисоцијално, асоцијално и антисоцијално понашање. Оно што је заједничко свим овим појмовима, без обзира на њихову лексичку разноврсност, јесте чињеница да се односе на понашања којима се крше било правне, било друштвене норме, као и то да се односе на посебно осетљиву категорију/популацију младих са специфичним био-психо-социјалном статусом. Са друге стране сваки од наведених појмова односи се само на поједине аспекте понашања које означавамо као друштвено неприхватљиво. С обзиром да међу њима постоје значајне сличности и преклапања у погледу њихових садржина, важно је направити разлику између ових појмова.

У клиничкој психологији, дечијој и адолесцентној психијатрији у употреби је термин поремећаји у понашању, у развојној психологији термин агресивно понашање, док је у криминологији и социологији заступљен термин делинквенција (Farrington, 2004), који ће бити детаљније анализиран. Такође, веома је заступљен термин проблеми понашања који се односи на она понашања због којих деца и млади долазе у сукоб са социјалном средином, друштвеним нормама, као и прописаним законским нормама (Hrnčić i sar., 2010). Дакле, проблеми понашања обухватају пркосно понашање, супротстављање ауторитету бежање од куће и/или школе, али и делинквенцију и поремећаје понашања (Hrnčić i sar., 2010).

Као што је наведено за потребе овог истраживања детаљније ће бити анализиран појам делинквенција. Због сложености саме појаве и разноврсности начина њеног испољавања у научним теоријама и разматрањима не постоји општеприхваћена дефиниција. Ситуација се додатно компликује чињеницом да је појам делинквенције мултидисциплинаран и да се поједини аспекти ове појаве могу истраживати из угла више научних дисциплина.

Прегледом литературе уочава се да дефиниције делинквенције варирају у зависности од теоријских и практичних приступа, као и критеријума који се користе за дефинисање ове сложене појаве. Такође, проблематика се огледа и у томе да је у питању „појава уско и нераскидиво повезана са друштвеним институцијама као што су породица, школа, медији и правосудни систем, тј. појава дубоко укорењена у контекст у оквиру кога се манифестује“ (Regoli et al., 2017, према Kovačević, 2018, str. 12). Различита схватања делинквенције можемо поделити на ужа - која делинквенцију ограничавају на противправна (илегална) понашања (Gottfredson, 2001; Nikolić-Ristanović i Konstantinović-Vilić, 2018) и шира или екстензивна, која се називају и социолошко-криминолошка.

Према ужем (формално-правном) схватању појам малолетничке делинквенције обухвата „сва она понашања, која су као и за пунолетна лица, инкриминисана кривичним законима као кривична дела“ (Nikolić-Ristanović i Konstantinović-Vilić, 2018, str. 219). Овакво схватање издваја вршење кривичних дела од других облика девијантних понашања, означавајући га друштвено најопаснијим обликом понашања. Ауторке (Nikolić-Ristanović i Konstantinović-Vilić, 2018) сматрају да малолетнички криминалитет или делинквенцију треба разликовати од предделинквентног понашања, како не би дошло до озбиљних злоупотреба (Radulović, 2014). Такође, употребом термина малолетничка делинквенција, наглашавају се разлике између криминалитета малолетних и криминалитета пунолетних лица (Kovačević, 2013). Дакле у ужем формално - правном смислу, делинквенција подразумева понашања предузета од стране лица млађих од осамнаест година која су инкриминисана кривичним законодавством.

Делинквенција схваћена у ширем смислу подразумева „различите облике неприлагођеног, девијантног, антисоцијалног, асоцијалног па и неморалног понашања којим се на драстичнији начин крше било које општеприхваћене друштвене норме, попут бежања са часова и скитње, односно понашања која би се могла подвести под прекршаје или чак само повреде моралних норми, тј. понашања која нису формалноправно опредељена као забрањена“ (Ковачевић, 2018, стр. 13). Реголи и сарадници (Regoli et al., 2017) под појмом делинквенције подразумевају антисоцијално понашање деце и младих којим се крше права других људи, угрожава добробит самог делинквента или друштвене заједнице, али и сва остала понашања на која се не гледа са одобравањем или изазивају осуду јавног мњења. Хирши (Hirschi, 2002) сматра да делинквенција посматрано са аспекта друштвене реакције, обухвата сва понашања чије откривање доводи до санкционисања њиховог учиниоца.

За означавање малолетничке делинквенције у ширем смислу користи се назив преступништво младих који обухвата широк дијапазон различитих понашања малолетника, од неприлагођеног, девијантног до криминалног. У најширем смислу, преступништво означава „кршење неке друштвене одредбе, забране или повређивање нечијег интереса, односно прекорачење неке црте или границе која значи прекорачење дозвољеног“ (Nikolić i Joksić, 2011, стр. 11). Дакле, преступништво укључује и ризична, друштвено неприхватљива или девијантна понашања, која нису прописана кривично правним нормама (употреба психоактивних супстанци, скитња, просјачење, непослушност према родитељима и наставницима), а која се могу квалификовати као статусни преступи (Agnew, 2005). У питању су деликти који уствари не би ни представљали кривична дела уколико би их предузимала пунолетна лица (Ковачевић, 2013). То су ексклузивни деликти малолетника, који су у највећем броју случајева последица васпитно-социјалне запуштености малолетних лица (Škulić, 2011).

Без обзира да ли је реч о ужем или ширем схватању делинквенције, важно је нагласити њихове предности и недостатке. Ширем схватању се замера да је дифузно и непрецизно чиме се повећава вероватноћа појаве негативних последица у пракси (Mirić, 2014), јер не ограничава јасно спектар неприлагођених и непримерених понашања на која треба адекватно и благовремено реаговати, пружањем помоћи и подршке (Ковачевић, 2018). Са друге стране његова предност је у већој могућности превентивног деловања у спречавању бројних друштвено негативних појава (Mirić, 2014). Уже дефинисање прецизно прописује понашања која се заправо могу сматрати делинквентним, чиме се олакшава и системски уређује друштвено реаговање и доприноси рационалнијој употреби расположивих ресурса (Ковачевић, 2018).

Малолетничка делинквенција се због специфичних карактеристика самих извршилаца у теоријском и практичном разматрању издваја од криминалитета пунолетних особа. Ове специфичности манифестују се у неуједначеном и интензивном развоју младих, што значајно утиче на способност мишљења и расуђивања. Различите димензије личности или домени развоја (био-физички, неуро-психолошки, когнитивни, морални и социјални) се развијају различитом брзином и путањама, па се динамика постизања физичке, интелектуалне, социјалне или моралне зрелости разликује код појединаца (Stakić, 2013). Због свега наведеног малолетна лица имају посебан кривично-правни статус, како на међународном, тако и на националном нивоу. У Републици Србији је 1. јануара 2006. године ступио на снагу Закон о малолетним учиноцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (ЗМУКД) (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 85/2005), којим се по први пут успоставља посебан систем малолетничког правосуђа. Овим посебним законима, уређује се кривична одговорност малолетника, органи надлежни за поступање, кривични поступак, као и извршење кривичних санкција.

С обзиром да је ово истраживање предметно усмерено на испитивање повезаности школског неуспеха и сукоба са законом, у даљем излагању термин малолетничка делинквенција користиће се у синонимном значењу са термином сукоба са законом. Малолетничка делинквенција узета је у ужем формално - правном смислу, под којим се подразумевају понашања предузета од стране лица млађих од осамнаест година која су

инкриминисана кривичним законодавством. Упориште оваквог схватања лежи у чињеници да сукоби са законом у периоду адолесценције настају као последица делинквентног понашања. Такође, уместо термина малолетни делинквенти, посебно у истраживачком делу рада, користиће се термин млади у сукобу са законом, чије је коришћење примереније циљевима истраживања. Дакле, осим израза малолетничка делинквенција и криминалитет малолетника, користиће се и израз сукоби са законом, а поред израза (малолетни) делинквенти, малолетни учиниоци кривичних дела, биће коришћен израз млади у сукобу са законом. Сви ови термини односе се на вршење кривичних дела од стране малолетних лица.

Израз деца и млади у сукобу са законом настао је као „резултат промена у сфери појаве и развоја поремећаја у понашању младих, као и дубоких промена концепата стратегије и организације друштвеног реаговања на малолетничку делинквенцију“ (Пић, 2008, стр. 12). Ранија политика заштите друштва од ове негативне појаве преусмерава се ка друштвеној заштити деце и младих који долазе у сукоб са законом. Као резултат промена овај израз користи се радо у области заштите, промоције и унапређења дечјих права (нпр. Пекиншка правила, 1985., Конвенција о правима детета, 1989., Токијска правила, 1990. итд.), посебно у оним ситуацијама када дете или млада особа дође у контакт са кривичноправним системом. Посебно је значајно да су овим термином обухваћени не само учиниоци кривичних дела, него и деца и млади који се налазе у ризику, који испољавају антисоцијално понашање или су жртве злостављања и занемаривања. У односу на раније споменуте и дефинисане појмове (преступништво, делинквенција итд.) овај израз има бројне предности. Пре свега стављањем нагласка на чињеницу да је млада особа у сукобу са законом, а не да је делинквентна, проблематична, антисоцијална, девијантна, запуштена, неприлагођена и слично, смањује се могућности стигматизације, а повећава вероватноћа успешне (ре)интеграције младих. Даље, његовом употребом индиректно се упућује на потенцијалну угроженост младих особа, када се нађу у сукобу са моћним кривичноправним системом државе (Hrnčić, 2009).

Израз деца у сукобу са законом актуелан је у савременој литератури и односи се, пре свега, на „децу која су у контакту са кривичноправним системом због сумње, оптужбе или осуде да су учинила кривично дело“ (Hrnčić, 2009, стр. 30). Према Конвенцији о правима детета (1989, стр. 11) „дете је свако људско биће које није навршило осамнаест година живота, уколико се, по закону који се примењује на дете, пунолетство не стиче раније“. Овом дефиницијом није прецизно одређена доња граница кривичне одговорности, па су њиме обухваћена и кривично неодговорна деца. Међутим, у нашем законодавству израз деца односи на особе до четрнаест година старости (члан 2. ZMUKD, 2005), која не подлежу кривичној одговорности. Оваква ситуација изнедрила је употребу појма деца и малолетници у сукобу са законом, прецизно одређујући узрасну категорију лица на која се израз односи. Међутим, обзиром на то да се ово истраживање везује за период адолесценције, најпримереније је користити израз млади у сукобу са законом, који подразумева и малолетнике (од четрнаест до осамнаест година) али и млађа пунолетна лица (од осамнаест до двадесет и једне године). Такође, у савременим схватањима горња граница адолесценције помера се на 21 годину, а по неким ауторима (Steinberg, 2014) и до 25 година живота.

Дакле, за потребе овог истраживања користиће се израз млади у сукобу са законом, који обухвата особе узраста од 14 до 22 године, које су у контакту са кривичноправним системом, због сумње, оптужбе или осуде да су учинили кривично дело. Доња граница одређена је узрастом на коме се, према важећим законима наше државе, стиче кривична одговорност, а горња граница одређена је оквирно, имајући у виду младе који су кривично дело учинили као малолетници или млађа пунолетна лица, а још увек се налазе се у периоду адолесценције.

1.2. ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МАЛОЛЕТНИЧКОГ КРИМИНАЛИТЕТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Сагледвање стварних размера криминалитета, како у свету, тако и у Србији није у потпуности могуће услед постојања тзв. „тамне бројке“, односно неоткривеног криминалитета. Савремена наука још увек није пронашла у потпуности поуздане методе и технике за превазилажење ове појаве (Ignjatović, 2009). Свакако, великог значаја у изучавању нерегистрованог криминалитета имају студије самопријављивања и виктимизације, чијом применом је „успостављена нова методологија у испитивању малолетничког криминалитета“ (Kivivuori, 2011, str. 19, према Vujičić, 2020). Без обзира на евидентне слабости статистике коју воде полиција и правосудје као званични органи социјалне контроле, подаци добијени на овај начин од изузетног су значаја за стицање сазнања о размерама и карактеристикама малолетничког криминалитета у Републици Србији (Plić i Maljković, 2015). За потребе овог прегледа коришћени су извештаји Републичког завода за статистику о Малолетним учиниоцима кривичних дела (Билтен – малолетни учиниоци кривичних дела у Републици Србији), почевши од 2006. године када је ступио на снагу „Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица“ – (ЗМУКД), па све до 2018. године, која је последња година за коју су доступни подаци. У Билтенима се објављују подаци о пријавама, оптужењима и осудама, а предмет ове анализе је пресуђени криминалитет малолетника.

а) Општи тренд малолетничког криминалитета

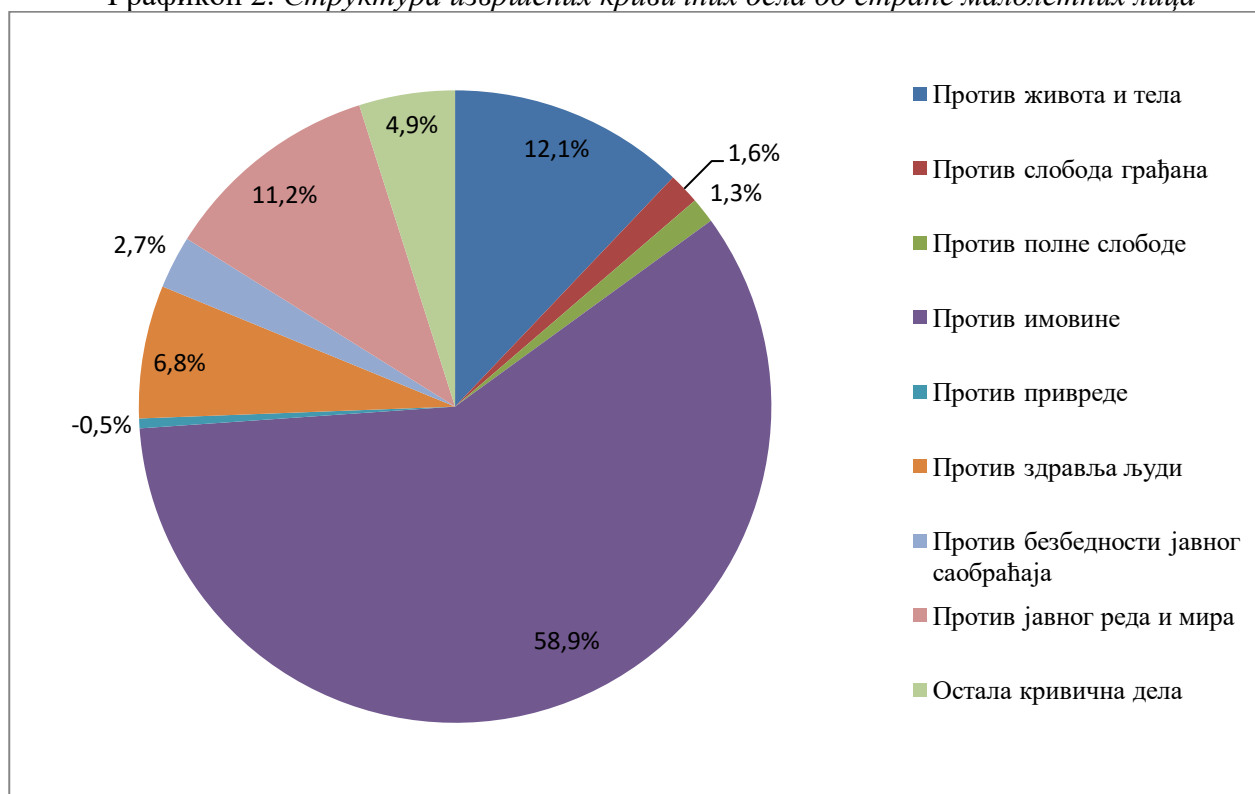
Графикон 1. Учесталост криминалитета малолетних и пунолетних лица (осуде) у Републици Србији у периоду 2006-2018 године



Учешће малолетних учиниоца кривичних дела у укупном криминалитету (малолетна и пунолетна лица) у Републици Србији (графикон 1), посматрано у тринаестогодишњем периоду (2006-2018) осцилира и креће се између 3,6% (2006.) до 7,6% (2013.) у просеку 5,5%. У последњих пет година удео малолетника је релативно стабилан и износи у просеку 5,3% (2014. 5,4%; 2015. 5,5%; 2016. 5,9%; 2017. 4,9%; 2018. 5%). Укупан број осуђених малолетних лица у посматраном периоду износи 25.746. На годишњем нивоу просечан број осуђених малолетних лица износи 1.980,5 (5,5%), а пунолетних лица 33.983,4 (94,5%).

б) Структура извршених кривичних дела од стране малолетних лица

Графикон 2. Структура извршених кривичних дела од стране малолетних лица



Структура извршених кривичних дела (графикон 2) у посматраном периоду (2006-2018) указује да је малолетнички криминалитет доминантно имовинског карактера 58,9%, што чини скоро две трећине од укупног броја извршених кривичних дела. Ипак, може се приметити тенденција смањеног учешћа имовинских кривичних дела у последњим годинама посматраног периода за 18% (2006. 66%; 2018. 48%). Са друге стране, у последњих пет година евидентан је стални пораст кривичних дела против живота и тела који у просеку износи око 12,1% од укупне масе криминала. Следе кривична дела против јавног реда и мира око 11,2%, затим кривична дела против здравља људи (везана за злоупотребу психоактивних супстанци) око 6,8%, кривична дела против безбедности јавног саобраћаја 2,7%, кривична дела против слобода грађана 1,6%, кривична дела против полне слободе 1,3%, кривична дела против привреде 0,5 и сва остала кривична дела 4,9%.

в) Дистрибуција осуђених малолетника према полу и узрасту

Када је у питању полна структура малолетнички криминалитет доминантно је одлика мушког пола. У посматраном периоду (2006-2018) укупан број осуђених малолетних лица износио је 25.746 од чега је 24.174 (93,9%) мушког, а 1.572 (6,1%) женског пола.

У категорији осуђених преовлађују старији (59,4%), наспрам млађих малолетника (40,6%). Са четрнаест година осуђено је 17,1%, са петнаест 23,5%, са шеснаест 30%, а са седамнаест година 29,4% малолетника.

г) Дистрибуција осуђених малолетника према саучесништву и с ким је извршио кривично дело

Вршење кривичних дела у саучесништву далеко је учесталије код малолетних, него код пунолетних лица (Ignjatović, 2014). У анализираном периоду (2006-2018) малолетници су у 39,9% случајева самостално извршили кривично дело, а у 60,1% у саучесништву (од чега 38,9% у улози извршиоца, 61,1% у улози саизвршиоца, подстрекача или помагача).

Када се анализира питање са ким је малолетник извршио кривично дело, уочава се да у највећем броју случајева 74,8% кривично дело извршено са другим малолетницима (и децом), у 15,6% са пунолетним лицима, а у 9,6% са малолетним и пунолетним лицима.

д) Школска спрема и образовни статус осуђених малолетника

Највећи број осуђених малолетника има завршену основну школу 63,7%, са непотпуном основном школом је 16,2%, а без школе је 3,4% малолетника. Средњу школу има завршено 12%, а за 4,7% малолетника подаци о школској спреми су непознати. Треба имати у виду да су малолетни учиниоци кривичних дела у узрасној доби када се очекује да је њихов образовни процес још увек у току, те да ће добар део и завршити средњу школу.

Почевши од 2012. године у Републичком заводу за статистику започето је са праћењем образовног статуса малолетних извршиоца кривичних дела, у односу на степен укључености у образовни процес. Према подацима (2012-2018) већина малолетника је укључена у образовни процес 65,8% (око две трећине) и то 59,3% редовно, а 6,5% ванредно. Ван образовног процеса налази се 21,5% малолетника, а подаци су непознати за 12,7% осуђених малолетника.

ђ) Породичне прилике осуђених малолетника

Највећи број осуђених малолетника живи са оба родитеља 56,8%, само са мајком живи 21,9%, а само са оцем 9,7%. У хранитељским породицама живи 3,3%, а у установама социјалне заштите 1,7% осуђених малолетника. Остатак (1,9%) живи сам/а, са брачним/ванбрачним партнером или ван контроле старатеља, док је за 3,2% малолетника овај податак непознат.

1.2.1. Кривично-правна реакција на криминалитет малолетника у Републици Србији

Табела 1. Учесталост примене кривичних санкција према малолетницима у Републици Србији (2006-2018)

Година	Укупно осуђених бр.	Малолетнички затвор	Васпитне мере
		бр. (%)	бр. (%)
2006	1566	17 (1,1)	1549 (98,9)
2007	1996	30 (1,5)	1966 (98,5)
2008	2229	17 (0,8)	2212 (99,2)
2009	1902	19 (1,0)	1883 (99,0)
2010	1640	5 (0,3)	1635 (99,7)
2011	2290	13 (0,6)	2277 (99,4)
2012	2302	2 (0,1)	2300 (99,9)
2013	2648	8 (0,3)	2640 (99,7)
2014	2034	6 (0,3)	2028 (99,7)
2015	1926	9 (0,5)	1917 (99,5)
2016	2032	9 (0,4)	2023 (99,6)
2017	1633	7 (0,4)	1626 (99,6)
2018	1548	8 (0,5)	1540 (99,5)
Укупно	25746	150	25596
Просек	1980,5	11,5 (0,6)	1968,9 (99,4)

Табела 2. *Осуђена малолетна лица према врсти кривичне санкције у Републици Србији (2006-2018)*

Године	Малолетнички затвор бр. (%)	Васпитне мере (укупно) бр. (%)	Мере упозорења и усмеравања бр. (%)	Мере појачаног надзора бр. (%)	Заводске мере бр. (%)	Укупно (100%)
2006	17 (1,1)	1549 (98,9)	587 (37,5)	860 (54,9)	102 (6,5)	1566
2007	30 (1,5)	1966 (98,5)	886 (44,4)	999 (50,1)	81 (4,1)	1996
2008	17 (0,8)	2212 (99,2)	947 (42,5)	1144 (51,3)	121 (5,4)	2229
2009	19 (1,0)	1883 (99,0)	834 (43,8)	960 (50,5)	89 (4,7)	1902
2010	5 (0,3)	1635 (99,7)	747 (45,5)	829 (50,5)	59 (3,6)	1640
2011	13 (0,6)	2277 (99,4)	1014 (44,3)	1159 (50,6)	104 (4,5)	2290
2012	2 (0,1)	2300 (99,9)	995 (43,2)	1200 (52,1)	105 (4,6)	2302
2013	8 (0,3)	2640 (99,7)	1122 (42,4)	1377 (52,0)	141 (5,3)	2648
2014	6 (0,3)	2028 (99,7)	1004 (49,3)	935 (46,0)	89 (4,4)	2034
2015	9 (0,5)	1917 (99,5)	980 (50,9)	863 (44,8)	74 (3,8)	1926
2016	9 (0,4)	2023 (99,6)	1045 (51,5)	877 (43,2)	101 (4,9)	2032
2017	7 (0,4)	1626 (99,6)	850 (52,0)	701 (43,0)	75 (4,6)	1633
2018	8 (0,5)	1540 (99,5)	717 (46,3)	756 (48,9)	67 (4,3)	1548
Укупно	150	25596	11728	12660	1208	25746
Просек	11,5 (0,6)	1968,9 (99,4)	902,2 (45,8)	973,9 (49,5)	92,9 (4,7)	

Изузетна преваленција васпитних мера (99,4%) у односу на казну малолетничког затвора (0,4%) (табела 1) говори у прилог доминантне оријентације на васпитање, а не на кажњавање малолетних извршилаца кривичних дела. Већ дужи низ година у казненој политици Републике Србије према малолетницима наглашена је тенденција примене васпитних мера, наспрам кажњавања (Пић и Мајковић, 2015).

Казна малолетничког затвора представља најтежу кривичну санкцију која се може изрећи малолетнику. У посматраном периоду (2006-2018) (табела 2) евидентна је њена све ређа примена, па тако у односу на нпр. 1986. годину када је учествовала са преко 2% у укупном броју изречених кривичних санкција (Пић, 2007), њено учешће смањило се на испод 1%, а од 2010. године у просеку се изриче у 0,4% случајева.

Када је реч о васпитним мерама (табела 2) најчешће се примењују мере појачаног надзора (49,5%), затим мере упозорења и усмеравања (45,8%), а најређе заводске васпитне мере (4,7%). Преовлађујућа примена васпитних мера ванзаводског карактера (94,7%), наспрам заводских васпитних мера (4,7%) и казне малолетничког затвора (0,6%) у складу је са општим препорукама и правилима поступања са малолетним учиниоцима кривичних дела, где се заводске васпитне мере користе као последње средство реаговања, а казна малолетничког затвора само онда када „због високог степена кривице, природе и тежине кривичног дела не би било оправдано изрећи васпитну меру“ (члан 28. ЗМУКД, 2005).

За ову анализу важно је напоменути да је Законом о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (2005) по први пут пружена могућност примене васпитних налога, као мера ресторативне правде, али и посебних обавеза и васпитне мере појачаног надзора уз дневни боравак у одговарајућој установи за васпитање и образовање.

Табела 3. Учесталост примене посебних обавеза према малолетницима у Републици Србији (2007-2018)

Година	Кривичне санкције укупно	Посебне обавезе укупно	Посебне обавезе Став 3	Посебне обавезе Став 4	Посебне Обавезе Став 9
2007	1996	177			
2008	2229	259			
2009	1902	299			
2010	1640	287			
2011	2290	432			
2012	2302	383	66	80	25
2013	2468	565	72	94	34
2014	2034	537	76	56	17
2015	1926	608	86	81	4
2016	2032	705	138	62	11
2017	1633	503	85	57	4
2018	1548	364	63	37	3
Укупно	24180	5119	586	467	98

Законом о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица у члану 14 предвиђена је могућност изрицања једне или више посебних обавеза. У посматраном периоду (2007-2018) изречено је 5.119 посебних обавеза, што чини 21,2% од укупног броја изречених кривичних санкција према малолетницима (24.180) (Табела 3). Од 2012. године у Републичком заводу за статистику води се евиденција о врсти изречених посебних обавеза. Од укупно десет предвиђених посебних обавеза, три имају едукативни карактер и посебно су анализиране. Ставом 3 предвиђена је обавеза „редовног похађања школе или неизостајање са посла“, ставом 4 „оспособљавање за занимање које одговара способностима и склоностима малолетника“, а ставом 9 „похађање курсева за стручно оспособљавање или припрема и полагање испита којима се проверава одређено знање“ (ZMUKD, 2005). Међу наведеним, у посматраном периоду (2012-2018) најчешће примењивана је посебна обавеза из става 3 (586), затим става 4 (467), док је најмање примењивана посебна обавеза из става 9 (98).

Када је у питању васпитна мера „појачан надзор уз дневни боравак у одговарајућој установи за васпитање и образовање малолетника“ (члан 18. ZMUKD, 2005) евидентна је њена оскудна примена. Од тренутка увођења у кривично-правни систем (2006-2018) изречена је укупно 71 мера, што је на годишњем просеку 5,5 случајева. У укупном броју изречених васпитних мера појачаног надзора, ова мера учествује са свега 0,4%, па се може рећи да спада у групу неафирмисаних кривичних санкција (Пић и Мајковић, 2015).

Табела 4. Учесталост примене васпитних налога према малолетницима у Републици Србији (2007-2018)

Година	Васпитни налози укупно	Васпитни налог број 2
2007	57	
2008	69	
2009	110	
2010	151	
2011	187	
2012	126	13
2013	205	20
2014	206	13
2015	324	17
2016	304	28
2017	398	54
2018	289	36
Укупно	2426	181

Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица у члану 5. предвиђа могућност примене једног или више васпитних налога, под условом да је малолетник признао кривично дело и да има задовољавајући однос према учињеном делу и оштећеном. Законом је предвиђено пет врста васпитних налога, а у образовном смислу посебно је значајан васпитни налог број 2 „редовно похађање школе или редовно одлажење на посао“ (ZMUKD, 2005). Укупан број изречених васпитних налога од када је ступио на снагу нови закон је 2.426, или 202,2 у просеку по години (2007-2018). Од 2012. године води се евиденција о врсти васпитних налога. Укупно је од 2012-2018. изречено 181 васпитних налога „Редовно похађање школе или редовно одлажење на посао“ (2018 - изречено је 36 што је 12,5% од укупног броја изречених васпитних налога; 2017-54 (13,6%); 2016-28 (9,2%); 2015-17 (5,2%); 2014-13 (6,3%); 2013-20 (9,7%) и 2012-13 (10,3%).

1.3. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ У ОБЈАШЊЕЊУ ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ

Питањем порекла делинквентног понашања баве се вековима уназад стручњаци различитих научних области и дисциплина. Разноврсност почетних становишта резултирала је великим бројем различитих теоријских објашњења, које механизме настака и одржавања делинквенције објашњавају из домена своје науке. Постојеће теорије о пореклу делинквентног понашања можемо разврстати у три групе – биолошке, психолошке и социолошке, а постоје и оне које су настале комбинацијом различитих приступа. Основне поставке ових теорија биће представљене у наставку.

1.3.1. Биолошке теорије

Биолошке теорије узрок делинквенције траже у појединцу и његовим особинама. Настале су као тенденција да се уместо моралистичких схватања о девијантности дефинишу научни критеријуми за разликовање девијантних појединаца (Milosavljević, 2003).

Претеча биолошких теорија јесте антрополошка теорија, чијим се зачетником сматра Цезаре Ломброзо (Cesare Lombroso). Ломброзова теорија заснива се на схватању да се човек рађа као делинквент, те да је његово понашање облик атавизма, чији су узроци у антрополошким особинама његове личности. У складу са тим извршио је поделу криминалаца у четири групе: урођени или атавистички злочинац, душевно болесни или епилептични злочинац, злочинац из страсти или плаховитости, и случајни злочинци (Jugović, 2009).

Ломброзова теорија је доста критикована због посматрања криминалног понашања кроз атавизам, а његов рад су наставили Гарофало (Garofalo) и Фери (Ferry), одбацивши теорију о атавизму и уваживши значај наслеђа и урођених диспозиција које могу повећати вероватноћу испољавања делинквентног понашања (Jugović, 2009; Konstantinović-Vilić i sar., 2009; Milosavljević, 2003; Radulović, 2014). Иако су ова схватања превазиђена, концепт о наслеђивању предиспозиција за делинквентно понашање послужила су као основа за бројна истраживања у овој области.

Теорије о наслеђивању делинквентних предиспозиција заснивају се на истраживањима којима је испитиван утицај наследних, биолошких фактора. Истраживања која се баве повезаношћу породице и делинквентног понашања полазе од тога да у породицима у којима су присутна делинквентна понашања, услед дејства наследних фактора, и деца испољавају делинквенцију. Добијени налази потврдили су да између делинквенције деце и родитеља постоји преклапање, али пошто породица на понашање деце делује вишеструко, ови налази се не сматају валидним научним доказом (Konstantinović-Vilić i sar., 2009; Radulović, 2014). Истраживања монозиготних близанаца бавила су се поређењем понашања близанаца, посебно ако су живели одвојено, уз паралелно испитивање бизиготних близанаца. Добијени резултати потврдили су да генетска структура има јак утицај на делинквентно понашање, који се одвија преко наслеђених особина личности. Међутим, како ни у овом случају нису контролисани други услови који могу имати утицаја на понашање, и ови подаци се могу оспорити (Konstantinović-Vilić i sar., 2009; Radulović, 2014). Истраживање понашања усвојене деце и поређење са понашањем родитеља и усвојиоца полази од тога да је преклапање делинквентног понашања код деце и њихових биолошких родитеља последица генетске теорије, док преклапања између деце и усвојиоца истичу значај срединских фактора. И у овом случају је доказан утицај гена, али је указано и на значај њихове интеракције са другим факторима, јер је испољавање делинквенције било чешће код деце чији су и биолошки родитељи и усвојиоци били делинквентни (Radulović, 2014).

Резултати ових истраживања показују да гени имају утицаја на делинквенцију, али нису дали одговор на питања која је то генска структура одговорна за њено испољавање и одржавање. Међутим, подстакле су истраживаче да се и даље баве испитивањем улоге гена, те данас у оквиру биолошких теорија имамо објашњења која се баве инстинктима, хромозомским абериацијама, хормонским поремећајима и функционисањем нервног система (Radulović, 2014), а која ће бити укратко представљена.

Инстинктивистичке теорије делинквенцију објашњавају помоћу агресивности, као урођене карактеристике личности, коју је немогуће променити. Ту спадајају психоаналитичке и етолошке концепције. Према концептима психоаналитичке школе инстинкти су „носиоци енергије у агресивном понашању“ (Radulović, 2014, str. 35). Фројд (Sigmund Freud) као главне изворе делинквенције истиче борбу између нагона смрти (танатоса) и нагона живота (ероса) и у односу на то који ће нагон победити агесија ће се испољити као аутоагесија или агесија према другима. Ово Фројдово схватање модификовао је Фром (Erich Fromm), истичући постојање бенигне и малигне агесије. Бенигну агесију описује као агесију ка споља, а у циљу самоодбране, док малигну објашњава као деструкцију зарад задовољства. Етолошки концепт истиче да је агресивност заједничка особина свих организама и заправо представља урођени одговор на одређене дражи, у циљу опстанка, кроз преживљавање, али и доминацију над другима. У складу са тим извршена је подела агресивности која се може срести и код људи: предаторска, компетитивна, територијална, агресивност мајке у одбрани младунца, агресивност у вези са сексуалном активношћу, агресивност изазвана страхом, иритативна и инструментална агресивност (Moyer, 1968, према Radulović, 2014, str. 36).

Теорија о хромозомским неправилностима делинквентно понашање објашњава постојањем вишка Y хромозома код мушкараца. Настала је након истраживања затвореника који су извршили тешка кривична дела, током којег се показало да појединци имају XYY структуру, те је донет закључак да је изрешење тих кривичних дела одговорна структура

хромозома (Radulović, 2014). Иако је ова теорија оспорена, поједини је и даље узимају у разматрање приликом објашњења природе делинквентног понашања.

Ендокринолошка теорија као узрок делинквенције наводи поремећај хормона, при чему је ово деловање посредно. Наиме, хормони остварују директан утицај на психолошке феномене попут агресије, импулсивности и депресије, и преко њих на делинквентно понашање. Као најважнији за делинквенцију наводе се тестостерон, допамин и серотонин. Повишене вредности тестостерона доводе до агресије, а затим и до делинквенције. Раније је улога тестостерона била најзначајнија, али се услед нових сазнања предност даје допамину и серотонину (Radulović, 2014). Нижи ниво допамина за последицу има смањење кортикалне будности, која се манифестује спором и лошом проценом ризика, што даље може резултовати испољавањем делинквентног понашања. Смањењем нивоа серотонина опада инхибиторна снага анксиозности, услед чега се повећава агресивност и импулсивност, што даље доводи до испољавања делинквенције.

Теорија о функционисању нервног система истиче да свако понашање, укључујући и делинквентно, зависи од централног или аутономног нервног система, јер су и сви психолошки феномени у корелацији са делинквенцијом у непосредној вези са нервним системом. Централни нервни систем остварује утицај на делинквентно понашање на два начина. Први је путем дефицита, аномалија, повреда или обољења (урођених или стечених) које утичу на развој и одржавање делинквенције, а други дејством на особине личности и даље на делинквентно понашање. Први правац назива се још и дисфункционални и сматра се најважнијим етиолошким фактором за делинквенцију. Разматра се да ли су за испољавање и одржавање делинквентног понашања важније урођене или стечене дисфункције, иако је важност обе емпиријски доказана (Radulović, 2014).

1.3.2. Психолошке теорије

У психологији данас још увек не постоји једна општеприхваћена теорија која би дала обухватно и ваљано објашњење порекла и генезе поремећаја у понашању и делинквенције. Начелно, постоји велики број различитих теорија које се условно могу поделити на теорије које су фокусиране на личност појединца с девијантним понашањем и теорије које се баве процесом и механизмима стицања поремећаја у понашању. У оба случаја, реч је о теоријама које су изведене из постојећих психолошких система, бихејвиоризма и психоанализе, пре свега, а затим примењене на специфичну проблематику девијантног, антисоцијалног, делинквентног и криминалног понашања, којима је заједничко то да крше и одступају од прописаних друштвених норми.

1.3.2.1. Теорије учења и делинквенција

У дугом развоју бихејвиористичког теоријског модела, утврђени су, истраживачки потврђени и детаљно описани различити процеси учења, од којих су најважнији: класично условљавање, оперантно или инструментално учење, опсервационо учење, учење по моделу и учење увиђањем. Упркос различитим механизмима стицања, учење увек доноси „релативно трајну промену у понашању“, како то истиче аутор Радоњић (2004), па у том смислу представља конституитивни елемент социјализације сваког појединца.

Павловљев концепт класичног условљавања, у психологији је први применио Џон Вотсон (John Watson), родоначелник бихејвиоризма, и то, у области емоционалног условљавања деце, да би се касније овај концепт применио и у домену поремећаја понашања (Rot, 2010). Класично условљавање подразумева просту асоцијацију дражи, а у том процесу организам је „дрна кутија“ која несвесно, ненамерно, механички просто прима и чува ту новостечену везу дражи. На питање које се реакције могу условити, одговори су бројни; моторне реакције, реакције унутрашњих органа, емоције, али нека понашања као што су агресивност, фобије и понашања зависности (Rot, 2010).

Оперантно условљавање је облик учења који је дошао из зоопсихологије (Торндајкови огледи с мачкама) и брзо нашао примену у области, васпитања, образовања и социјализације (Radonjić, 2004). Суштина се своди на деловање тзв. закона ефекта: као што мачка учвршћује тачну реакцију јер бива награђена, слаби реакције за које је кажњена, и код деце они облици понашања који се награђују бивају сачувани, док се, с друге стране, облици понашања који су кажњавани елиминишу и губе. По овој формули учења, код развоја недозвољених облика понашања или је изостала казна, или, штавише, следила је награда, дата у вербалном или невербалном виду (Rot, 2010).

Опсервационо учење и сродан облик учења по моделу (викаријског условљавања) односе се на ненамерно, делом несвесно усвајање широких образаца понашања којима је дете изложено, које пасивно посматра (опсервира) у понашању њему значајних фигура, чиме се објашњава и могућа инкорпорација поремећаја понашања, односно свих видова друштвено недозвољеног понашања (Radonjić, 2004). Истраживања потврђују да се овим путем поред корисних навика, позитивних црта личности, когнитивних стилова и друштвених вредности, могу стицати и маладаптивне реакције и недозвољени обрасци понашања.

Концепт учења радикално је измењен појавом когнитивистичке и конструктивистичке парадигме, с краја прошлог века. Уместо пасивног примаоца спољашњег утицаја, фокус је на активној улози субјекта који учи, субјекта који увиђа, обрађује информације и конструише значења (Radonjić, 2004). За разумевање порекла и генезе поремећаја понашања, овакав приступ је од посебног значаја.

1.3.2.1.1. Ајзенкова теорија делинквенције

Теорија делинквенције коју је развио Ханс Ајзенк (Eysenck, 1977) само условно припада области психологије учења. Реч је, заправо, о факторској теорији личности, у којој је приликом концептуализације основних димензија овај аутор указао на улогу и значај процеса условљавања у настанку поремећаја у понашању. Резултати Ајзенкове факторске анализе показали су да базични простор личности заузимају две димензије, Екстраверзије и Нуротицизам, да би у каснијем раду била додата и трећа, Психотицизам (Eysenck, 1990). У објашњењу добијених фактора у помоћ су позвани резултати Павловљевих огледа са условљавањем и налази Московске школе неуропсихологије. Ајзенкови резултати су показали да екстраверне особе имају висок праг разбуђености нервног система и да стално трагају за новим стимулацијама, због чега трпи процес стабилног условљавања (Radulović, 2014). Неуротицизам је описао преко следећег скупа црта: емоционална нестабилност, тешкоће у превладавању стреса и тенденција лаког генерисања анксиозно-депресивног синдрома. Психотицизам је дефинисан преко следећих црта: агресивност, егоцентричност, ниска емпатичност, емоционала дистанцираност, импулсивност и антисоцијална понашања (Eysenck, 1990).

Оваквим приступом Ханс Ајзенк се оштро супротставио „псијихатризацији“ проблема поремећаја у понашању, истичући да ова категорија људи упркос маладаптивном понашању, не припада псијихатријским болесницима (Radulović, 2014). Будући да личност посредује између деловања генетичких фактора и фактора спољашње средине, поремећаји у понашању се морају третирати у оквиру бихејвиоралних наука, и „вратити“ у окриље психологије (Radulović, 2014).

Што се тиче односа фактора личности и делинквентног понашања, Ајзенк је поставио хипотезу да особе које продукују оваква понашања имају високе вредности на сва три екстрахована фактора. Висока екстраверзија код делинквентата кочи процесе условљавања и самим тим отежава процес формирања савести чија је функција упрво та да инхибира антисоцијална и аморална понашања (Eysenck & Eysenck, 1970). Висок неуротицизам одговоран је за њихове бурне и неадекватне реакције, и посебно проблема децентрације (ослобађање од своје позиције, сопствених ставова и уверења и стављање у позицију другог) док је висок психотицизам у највећој мери одговоран за конституисање криминогених црта,

особина и понашања. Антисоцијално понашање је диспозиција уграђена у фактор психотицизма (Eysenck & Eysenck, 1970).

Велики број емпиријских истраживања, која су спроведена на бази врло инспиративних Ајзенкових теоријских поставки и претпоставки, нажалост, нису донеле очекиване потврде. Тачније, добијени резултати су међусобно несагласни и само делимично поткрепљују ову теорију.

1.3.2.1.2. Теорија социјалног учења

Синтагма „социјално учење“ не представља најадекватнији и најјаснији вербални израз будући да се сви облици учења, укључујући и најелементарније облике класичног условљавања одвијају у социјалној средини (Matejić-Đurđić, 2012). Међутим, овим се указује да посебан значај, у процесу прилагођавања појединца одређеном социјалном и културном миљеу у коме живи, имају социјални садржаји, стицање одређених навика (попут социјализације нагона), усвајања правила друштвеног живота, контрола негативних и непријатељских осећања (агресивности, у првом реду), усвајање основних вредности и норми итд. (Bandura, 1962). Управо због тога, теорија опсервационог учења (или викаријског условљавања) коју је развио Алберт Бандура одређује се као теорија социјалног учења (Rot, 2010).

У складу са овом теоријом, посматрање понашања друге особе доводи до појављивања тог понашања и код особе која посматра, уколико је посматрана особа за такво понашање награђена, односно није кажњена (Radulović, 2014). У овом последњем ставу, који се односи на процену исхода одређеног понашања, према речима самог аутора, крије се разлика између опсервационог учења и два сродна механизма, имитације и идентификације, с друге стране (Bandura, 2010).

У серији врло познатих огледа, од којих је најпознатији експеримент са лутком Бобо, Бандура је доказао могућност учења агресивног понашања код деце само на основу опсервације понашања модела (васпитача, викаријата или замене) (Radonjić, 2004). Упркос критике и нешто другачијих резултата нових и поновљених истраживања, Бандура је наставио са радом на допуни своје теорије, приступајући истраживањима повезаности опсервационог учења са одређеним способностима и различитим подстицајима из средине као корелатима поремећаја у понашању (Bandura, 2010).

Може се запазити да је временом ова теорија добијала све више когнитивних елемената. Резултати истраживања показују да исход опсервационог учења зависи од способности коришћења вербалних и невербалних симбола који се тичу претходних искустава, способности антиципирања могућих последица неког понашања, способности усклађивања сопственог понашања са позитивним друштвеним стандардима и способности учења на основу властитог искуства и учења на основу понашања модела, посебно с обзиром на последице које такво понашање производи (Rot, 2010).

Када је реч о специфичним подстицајима који утичу на исход опсервационог учења модела поремећаја понашања, Бандура и сарадници су утврдили важност следећих фактора: високи нагонски импулси, потреба за узбуђењем, јачање социјалног статуса у вршњачкој групи, самопроцена себе као важне особе и велика жеља за материјалним вредностима (Radulović, 2014).

Теорија социјалног учења нашла је широку примену у тумачењу пределинквентних облика понашања, али и делинквентног и криминалног понашања, имовинских деликата, разбојништва и насилничких испада, кривичних дела против живота и тела и организованог криминала (Radulović, 2014).

1.3.2.1.3. Теорија диференцијалне асоцијације

Теорију диференцијалне асоцијације развио је амерички социолог Едвин Сатерленд (Edwin Sutherland), педесетих година прошлог века. Одбацујући све биолошке поставке о наследним предиспозицијама, рођеном криминалцу и слично, овај аутор тврди да се криминално понашање учи у оквиру интеракције појединца и делинквентне групе (Jugović, 2009). Другим речима, узроке криминалитета Сатерленд види у узорима које особа проналази у девијантним групама, што значи да се криминално понашање стиче, тј. постепено учи преузимањем модела од групе која се препознаје не само по девијантном понашању, већ и по девијантном мишљењу. Сам назив „диференцијална асоцијација“ говори о томе да сваки појединац може да буде повезан или са криминалним или са некриминалним групама, и да од тога зависи крајњи исход: конформиста који прихвата друштвене норме, или криминалац који одбацује друштвене норме (Jugović, 2009).

Ова теорија базира се на осам кључних принципа, како то наводи ауторка Радуловић (2014). Најважније је указати на следеће:

Прво, експлицитно се тврди да се антисоцијално и девијантно понашање учи.

Друго, учење се одвија у оквиру интеракције појединца и социјалне групе, и то, учењем по моделу, имитацијом и идентификацијом;

Треће, од свих социјалних група, највећу важност за децу и младе има неформална, вршњачка група;

Четврто, поред криминалног понашања, учење укључује усвајање ставова, мишљења и вредносног система који карактерише девијантну групу;

Пето, процес усвајања криминалног понашања је олакшан и убрзан уколико и у макросредини постоји сличан вредносни систем као у девијантној вршњачкој групи;

Шесто, исти негативни ефекти на појединца који усваја криминално понашање постоје и уколико такве ставове и вредности испољавају некриминалне особе;

Седмо, „степен научености, тј. усвајање антисоцијалног и криминалног понашања је сразмеран учесталости, интензитету, трајању и важности контаката које појединац има са антисоцијалним и прокриминалним ставовима и вредностима.“ (Radulović, 2014, str. 51).

Осмо, механизми и метод учења криминалног понашања не разликују се од процеса учења било ког другог облика понашања.

Вредност Сатерлендове теорије огледа се, пре свега, у томе што указује на важност процеса учења у појави криминалног понашања код младих. Многа питања, међутим, и даље остају отворена и траже одговоре. Пре свега, нејасно је како и зашто се догађа да неки појединци под истим условима изложености антисоцијалном вредносном моделу развијају криминално понашање, а други не, и које су то когнитивне и конативне карактеристике личности које штите појединца од преузимања негативних узора из девијантне вршњачке групе (Radulović, 2014).

1.3.2.2. Психоаналитичке теорије делинквенције

У оквиру класичне психоанализе, проблеми поремећаја у понашању третирају се само индиректно, а можемо их узети за Фројдове расправе о манифестацијама рушилачког агресивног нагона, који доводи до деструктивног или аутодеструктивног понашања. Као и Ерос, и нагон смрти или Танатос је јак и урођени нагон који се не може искоренити (Trebješanin, 2012).

Најдиректније о овом проблему говорио је неопаналитичар Ерик Фром који се врло посвећено бавио проблемима агресивног понашања, које се налази у основи и чине срж антисоцијалног, делинквентног и криминалног понашања појединца. У опсежној студији „Анатомија људске агресивности“ Фром је указао на два облика агресивног понашања. Први облик је одбрамбена (бенигна) агресија која карактерише све животињске врсте, укључујући и људску врсту, док с друге стране, постоји и такозвана малигна агресија (бестијално зло које

има као циљ по себи, задовољства ради уништавање имовине и људи) која је карактеристика само за човека (From, 2014).

Нео-аналитичке теорије, најчешће представљају само општи оквир који је погодан за извођење одређених претпоставки о пореклу, узроцима, механизмима стицања и манифестацијама делинквентног понашања. На овом месту треба поменути теорију о афективном везивању (и последицама афективног лишавања) коју је развио британски психоаналитичар Џон Болби (John Bowlby) и теорију Ерика Ериксона (Erik Erikson), его-психолога који је у својој теорији систематски истражио осам етапа психосоцијалног развоја, дајући при томе одређене назнаке како неразрешене кризе и конфликти могу да утичу на отпор при усвајању друштвено пожељних облика понашања и позитивног вредносног система и прописаних друштвених норми (Matejić-Đuričić, 2012).

1.3.2.2.1. Болбијева теорија

Теорију о афективном везивању у раном детињству развио је британски психолог Џон Болби са својом сарадницом Мери Ејнсворт (Mary Ainsworth) (Hanak i Dimitrijević, 2007). Иако школован у духу ортодоксне психоанализе, овај аутор је педесетих година прошлог века, након вишемесечног стручног обиласка и контроле сиротишта за децу, по налогу Светске здравствене организације, радикално променио своја теоријска уверења и приклонио се етолошкој оријентацији (Simons, Simons & Hancock, 2012). Поражен сликом великог развојног заостајања деце која су гајена без материнске љубави, почео је истраживања о значају емоционалне везаности за каснији развој и последицама емоционалног лишавања (недостатка љубави) у детињству (Simons, Simons & Hancock, 2012). Болбијев слоган „Деци је потребна љубав као што су му потребни беланчевине, витамини и минерали“ на сликовит начин одражава његов став да је потреба детета за успостављањем блиског контакта са другом особом биолошки детерминисана (Bolbi, 2011). Другим речима, људска беба, као младунче сваке друге животињске врсте, тражи близину мајке (или замене за мајке) не само због тога што она излази у сусрет потребама које није у стању да самостално да задовољи, већ због заштите коју прима и сигурне базе која се формира (Radulović, 2014).

Емоционално лишавање у раном детињству и несигурни обрасци раног емоционалног везивања остављају крупне и ненадокнадиве последице за будући развој (Matejić-Đuričić, 2012). Негативне последице очитују се на глобалном плану психосоцијалног развоја, укључујући емоционалне сметње, когнитивне тешкоће, тешкоће у социјалном и сексуалном функционисању, па и проблеме на плану прихватања друштвених норми и маладаптивно понашање у друштву (Bolbi, 2011).

У истраживању корена малолетничке делинквенције и поремећаја понашања у одраслом добу, концепт емоционалног везивања је незаобилазан елемент анализе.

1.3.2.2.2. Ериксонска теорија

Ерик Ериксон, познати амерички психолог и неоаналитичар, у својој теорији одсупио је од изворног Фројдовог учења тиме што је уместо несвесних делова личности већу пажњу посветио свесним функцијама Ега, а уместо сексуалних, инстинктивистичких мотива, већи значај придао социјалним факторима развоја (Erikson, 2003). На тај начин, уместо психоаналитичке концепције о психосексуалном развоју, Ериксон расправља о психосоцијалном развоју, који, притом, покрива целоживотни ток појединца, подељен у осам етапа.

Првих пет фаза развоја (најзначајних за разумевање проблема поремећаја понашања) представљају реформулацију и проширење стадијума психосексуалног развоја према теорији Фројда. Свака етапа обележена је кризом коју треба разрешити, а исход може бити позитиван (стицање психосоцијалне врлине) или негативан (маладаптације и малигнитет) (Erikson, 2003). Ауторка Матејић-Ђуричић (2010) наводи да првој фази стицања основног поверења и

избегавања неповерења (од рођења до краја прве године) дете као врлине развија наду и веру, тј. доживљај да може имати поверења у свет и људе који га окружују. Маладаптација је претерана сензорна осетљивост, а малигнитет, базично неповерење. У другој фази стицања аутономије и избегавања стида и сумње (од прве до треће године) дете као врлине развија снагу воље и издржљивост, док се као маладаптације јављају претерана импулсивност или повлачење. У трећој фази (од треће до шесте године) криза се ломи око преузимања иницијативе и избегавање осећања кривице; врлина је храброст и самопоуздање, док се негативно разрешење кризе огледа кроз претерану импулсивност и безобзирност, или на другој страни инхибираност праћену кривицом. У четвртој фази (од 6. до 12. године) дилема се јаља око степена марљивости и избегавања осећања инфериорности, а позитиван исход је компетентност као врлина, док је негативан исход лењост или претерана марљивост. У петој фази, која се поклапа са периодом младалаштва, јавља се криза идентитета у којој се адолесцент бори с конфузијом која прати поједине делове његовог Ја. Као позитивно исходиште јавља се позитивна слика о себи и развој врлина као што су верност и лојалност, док, с друге стране, негативно разрешење кризе води у фанатизам који подразумева трајну конфузију идентитета (Erikson, 2003).

Важно је истаћи да Ериксон наглашава креативну и адаптивну снагу индивидуе и поштује јединствену способност појединца да створи властити начин живота (Matejić-Đurđić, 2010). Другим речима, свако је одговоран за оно што јесте и што постаје у животу, јер људско понашање није ни добро ни зло. „Сваки човек поседује могућност да чини и добро и лоше“, тврди овај аутор (Erikson, 2003, str. 27).

У контексту ове теорије, делинквентно понашање се може разумети као развојни пут у коме су развојне кризе имале негативан исход у смислу маладаптација и малигнитета.

1.3.2.3. Социолошке теорије делинквенције

Социолошке теорије, за разлику од биолошких и психолошких, узорак делинквентног понашања траже у друштву. Ове теорије не негирају утицај биолошких и психолошких својстава личности, али истичу значај фактора који проистичу из социјалне средине, те претпостављају да између делинквентног понашања и друштвеног контекста у којем се оно појављује постоји каузална веза. Поставке социолошких теорија подразумевају да друштво утиче на развој и формирање понашања појединца, али и да појединац остварује утицај на своје окружење, при чему се за објашњење природе делинквенције у обзир узимају и остале појаве у друштву, попут високе стопе сиромаштва и незапослености, дезорганизације друштва и др. Постоји велики број социолошких теорија којима се објашњава природа делинквентног понашања од којих ће у наставку рада бити приказано неколико, и то: теорија етикетирања, теорија аномije, теорија девијантне супкултуре и теорија самоконтроле и социјалних веза.

1.3.2.3.1. Теорија етикетирања

Теорија етикетирања, непосредно повезана са симболичким интеракционизмом и социјалним конструктивизмом, своје корене везује за британску криминологију раних шездесетих година двадесетог века. Ова теорија, за разлику од других, полази од питања зашто је нека особа одређена као девијантна. Дакле, узрочност криминалног понашања не сагледава кроз одговор на питање зашто је нека особа извршила криминално понашање, већ зашто је та особа етикетирана као девијантна.

Прве назнаке теорије етикетирања могу се наћи још у радовима Франка Таненбаума (Frank Tannenbaum). Према његовом мишљењу особа постаје онаква каквом је описана односно означена. Називање некога криминалцем може утицати на ту особу да живи по опису који је добила (Tannenbaum, 1938, према Nikolić-Ristanović i sar., 2009).

Највећи допринос развоју теорије етикетирања дали су Едвин Лемерт (Edwin Lemert) и Хауард Бекер (Howard Becker). Лемерт говори о две врсте девијација, примарној и

секундарној. Примарна девијација настаје као последица различитих психолошких, физиолошких, културних и социјалних околности. Према Лемерту девијантни поступци могу остати на нивоу примарне девијације уколико не представљају проблем за ту особу. Да ли ће примарна девијација прећи у секундарну, зависи од друштвене реакције, која утиче на појединца да се идентификује са девијантном улогом (Jugović, 2009). Друштвена реакција се може испољити у облику моралне осуде, стигматизације, репресије или кажњавања појединца. За теоретичаре овог правца већи значај има управо секундарна девијација, јер она објашњава везу између оних који су етикетирани као девијанти и оних који су понашање те особе означили као девијантно. У теорији етикетирања акценат је дакле на односу и вези између криминалних појединаца и група и оних појединаца и група које њих/њена одређују као такве/таквог (Nikolić-Ristanović i sar., 2009). Управо о том односу и интеракцији говори и Бекер.

Такође, Бекер је тврдио да друштвене групе формирају девијантност, тако што производе правила чије кршење ствара девијантност, затим приписујући одређене девијантне улоге појединачним људима, етикетирајући их као аутсајдере. Девијантна особа је „она на коју је етикета успешно прилепљена... девијантно понашање је оно понашање које људи тако означе“ (Becker, 1973, str. 208). Поред објашњења делинквенције, теорија етикетирања се може применити и у свакодневном раду са децом. У школама, наставници често ученике процењују на основу њихових способности, породица из којих долазе, верске, националне, етичке, припадности, социо-економског статуса и слично (Gates, 2010). Ученици на тај начин стичу различите етикете, које једном добијене, врло тешко се могу променити. Добијена етикета утиче на то како ученика опажају било наставници, било други ученици, али и како он себе опажа. За последицу, етикетирање ученика доводи до понашања које је у складу са додељеном етикетом, потврђујући њену оправданост.

1.3.2.3.2. Теорија аномије

Теорија аномије девијантно понашање појединца види пре свега као друштвени феномен. Посматрајући понашања појединаца током различитих промена у структури друштва у 19. веку, Диркем (Émile Durkheim) је уочио да се поједини људи теже прилагођавају поменути променама. Услед структуралних промена, код појединаца се, према Диркему, развија осећај несигурности и страха од неуспешне адаптације на нове околности. Нагле друштвене промене, без обзира да ли су на боље или на горе, доводе до одсуства правила и норми о људском понашању. Оваква стања Диркем назива безакоњем или аномијом, говорећи да се управо у оваквим стањима може очекивати пораст преступничког понашања. Аномија дакле „настаје као последица друштвених и вредносних промена када један систем моралности и нормираности друштвеног живота нестаје, а нови систем није настао“ (Jugović, 2014, str. 16). Према Диркему до девијантног понашања појединаца долази управо у том „вакуму“, у којем се појединци осећају дезорјентисано и узнемирено. Аномија није само одсуство друштвених норми, већ може настати и као последица њихове неделотворности, услед које изостају оквири и смернице за понашање појединаца и слабљење социјалне контроле. Одсуство јасних стандарда понашања у некој области друштвеног живота и неадекватна друштвена контрола, имају за последицу дезорганизацију и дестабилизацију друштвене заједнице, која као таква предствља погодан тло за испољавање различитих облика девијантног понашања. Према овој теорији девијантно понашање, настаје као последица неуспешног прилагођавања захтевима друштва. Девијантност представља одраз друштвене ситуације, неусклађености норми и правила која се постављају пред појединца.

На темељима Диркемове теорије, половином 20. века, Мертон (Robert Merton) развија теорију аномије, доводећи је у везу са друштвеном структуром. Према Мертоновом мишљењу до аномије долази услед неусаглашености културе и друштвене структуре, тј. услед неусклађености културних циљева и средстава за њихово постизање. Аномија настаје у ситуацијама када се од чланова друштва очекује да теже ка одређеним културним циљевима,

при чему су средства за остваривање тих циљева неједнако доступна различитим друштвеним класама (Nikolić-Ristanović i sar., 2009). Друштва у којима долази до аномије су заправо друштва која претерано истичу циљеве. Притисак на вредност одређених циљева, укључује „паралелно мало пажње према институционално прописаним средствима за остварење тих циљева" (Merton, 1957, str. 133). Будући да циљеви нису подједнако доступни свима, већ је њихово остваривање ограничено положајем појединца у друштвеној структури, долази до кршења друштвених норми и девијантног понашања. Што је положај појединца у друштвеној структури нижи и неповољнији, могућност достизања циљева легитимним средствима је мања, па самим тим постоји већа вероватноћа за испољавање девијантног понашања.

1.3.2.3.3. Теорија девијантне супкултуре

Под супкултуром или подкултуром се најчешће подразумева скуп ставова, вредности и начин понашања које чланови неке групе усвајају, поштују и подстичу (Nikolić-Ristanović i sar., 2009). Теоретичари девијантних супкултура (Albert Kohen, Richard Cloward, Lloyd Ohlin) сматрају да се „узроци девијантности могу објаснити положајем појединих друштвених група које немају легитимне могућности да се прилагоде конвенционалним вредностима и нормама доминантне културе средње класе“ (Jugović, 2009, str. 134).

Говорећи о делинквентној супкултури као о начину живота, Коен (Kohen) наводи да је такав специфични културни миље у коме одрастају млади људи, главни фактор делинквентног понашања. Младима се често, било путем средстава масовних комуникација, било путем школе, намећу вредности које су им недостижне и за чије постизање нису адекватно припремљени. Код младих се онда јавља осећај фрустрације и потреба да се супроставе таквим вредностима стварањем другачијег система, чије се вредности, норме и обрасци понашања разликују од доминантне културе. На тај начин настају делинквентне поткултуре. Да би остварио улогу коју супкултура подржава и да би достигао жељени статус у оквиру ње, појединац прихвата обрасце понашања који подстичу вршење кривичних дела. Циљ оваквог понашања јесте заправо показивање незадовољства и презира према вредностима доминантне културе. Током сазревања млади се идентификују са различитим супкултурама, а да ли ће постати делинквенти или не, зависи од социјализације и усвајања (не)прихватљивих вредности. Девијантност постаје трајно обележје појединца онда када је снага супкултурне идентификације прејака.

1.3.2.3.4. Теорија самоконтроле и социјалних веза

Травис Хирши (Travis Hirschi) аутор је теорије у којој се сви поремећаји у понашању, па и делинквентно и криминално понашање, објашњавају уз помоћ два кључна фактора: недостатка самоконтроле и недостатка ваљаних социјалних веза (Radulović, 2014, str. 59-61). Неадекватан склоп личности обухвата следеће црте: импулсивност, егоцентричност, неосетљивост на социјално окружење, јака потреба за узбуђењем и слаба инхибиција, а све те особине подразумевају недостатак самоконтроле и лишеност било какве потребе за социјалним везивањем. С друге стране просоцијални склоп личности подразумева сталоженост, смиреност, емпатичност што обебеђује добру самоконтролу и спремност за успостављањем социјалних релација у породици, са вршњацима и у оквиру институција. Полазећи од тога да би човек лако вршио кривична дела када би смео, Хирши у објашњењу криминалитета поставља питање не зашто човек врши кривична дела, већ питање због чега човек не чини девијантне акте? Хирши сматра да до девијантног понашања долази у случајевима кидања или слабљења социјалних веза између појединца и друштва. Према Диркему спона која везује појединца за друштво јесте колективна свест, док Хирши ту везу препознаје у четири елемента конформизма: повезаност, обавезаност, ангажованост и веровање (Jugović, 2009). Неуспех појединца да се веже за ове елементе има за последицу некомформистичко понашање. Повезаност као одраз друштвено прихватљивог понашања

подразумева везу појединца са социјалним окружењем (породицом, пријатељима, заједницом). Повезаност са окружењем значи прихватање норми и вредности средине, а самим тим и успостављење унутрашње контроле понашања. Обавезаност подразумева да појединац сагледа последице вршења кривичног дела приликом разматрања могућности да учини кривично дело. Према Хиршију појединци поштују правила јер се плаше последица. Код елемента анжованости Хирши полази од тога да уколико је појединац окупиран неким активностима (породичне, професионалне, друштвене обавезе), онда он нема прилику да почини кривично дело. Код четвртог елемента веровања, Хирши полази од претпоставке да у друштву постоји заједнички систем вредности, а девијантност се развија када особе верују у другачији систем вредности.

2. ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ

2.1. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА И КОНСТРУКТА „ШКОЛСКИ НЕУСПЕХ“

Богата и разноврсна теоријска и емпиријска грађа сведочи о значају и сложености појаве школског неуспеха. Почевши од самог дефинисања појма, преко начина идентификовања неуспешних ученика, појавних облика неуспеха, фактора неуспешности, па и последица школског неуспеха, запажа се комплексност и мултидисциплинарност у приступу. Школски неуспех јесте доминантно педагошко-психолошки појам, али посматрано са аспекта етиолошких фактора и/или последица, проблем је значајно шири. У анализи која следи биће представљени основни приступи у дефинисању самог појма, али и ширег концепта школског неуспеха.

Аутори различитих теоријских оријентација са различитих аспеката приступају концептуализацији школског неуспеха. Из мноштва различитих приступа произилази и мноштво дефиниција, које се међусобно разликују у односу на то шта се посматра као главни узрок појаве школског неуспеха. Најопштије, запажају се два приступа у дефинисању. Први, индивидуални приступ ослањајући се на медицински модел, упућује на карактеристике самих ученика и појавне облике школског неуспеха, док други, системски приступ школски неуспех везује за одговорност школе, школског система и организације (Maljković i Igrački, 2018). Ауторка Малинић (2009) представља хронолошки развој дефиниција, издвојених у четири групе, у односу на доминантни фактор или групу фактора:

- 1) дефиниције настале у првој половини двадесетог века школски неуспех смештају у домен интелектуалних способности;
- 2) дефиниције настале седамдесетих година двадесетог века интересовање проширују и на одређене особине личности као предикторе школског постигнућа;
- 3) дефиниције настале деведесетих година двадесетог века указују на значај срединских фактора, односно карактеристика социјалне интеракције у настајању школског неуспеха; и
- 4) дефиниције настале у новије време под утицајем конструктивистичке теорије, неуспех разматрају из перспективе ученика, посматрајући га као његов лични избор.

Првој групи дефиниција припадају оне у којима је коефицијент интелигенције узет као главни каузални фактор школског постигнућа, а школски неуспех дефинисан је као разлика између коефицијента интелигенције и скорана тестовима постигнућа (Delisle & Berger, 1990, према Malinić, 2009). И Труман и Вулф (Thrumman & Wolfe, 1999) сматрају да школски неуспех представља разлику између актуелног успеха (тј. остварених резултата на тестовима који мере нека постигнућа) и очекиваног успеха ученика на основу тестова интелигенције. Дакле, ове дефиниције упућују на несклад између интелектуалних способности и остварених постигнућа.

Друга група дефиниција настаје под утицајем бројних истраживања о утицају мотивације, воље, одређених црта личности, интересовања и емоционалних проблема на

школско постигнуће (West & Pennell, 2003, према Malinić, 2009). Ови фактори били су значајни и у каснијим истраживањима, која су расветлила јачину и смер њихових утицаја (Brophy, 2013, 2015; Karić, 2020; McCoach & Siegle, 2003; Perućica, 2017; Spevak & Karinch, 2000).

Трећа група дефиниција помера фокус са индивидуалних (пре свега интелектуалних) способности и упућује на другачије виђење узрочне везе, тј. сматрају да неуспех школе доводи до неуспеха ученика. Тако на пример Фобер (Faubert, 2012) и Псахаропулос (Psacharopoulos, 2007) школски неуспех дефинишу као неуспех школе и школског система да обезбеди одговарајући ниво и адекватне услове, како би сви ђаци били успешни. Ове дефиниције упућују на одговорност управљачке политике и праксе у школама и значајно се разликују од конвенционалних схватања школског неуспеха као својства ученика који није стекао предвиђене вештине, знања или очекивани успех (Maljković i Igrački, 2018).

Четврта група дефиниција настаје под утицајем конструктивистичких истраживања ученичких перцепција о селф-концепту и селф-ефикасности, па се школски неуспех посматра са становишта непосредних актера (Bandura, 2010; Cerasoli et al., 2014; Đukić et al., 2013; Findley & Cooper, 1983; Francis et al., 2004; Gutvajн, 2009; Jovanović i sar., 2010; McCoach & Siegle, 2003). Ауторка Гутвајн (2009) истиче да је предност конструктивистичког приступа у томе што уважава лична значења која ученици приписују постигнућу, а не значења која су им наметнута.

Такође, ако образовање посматрамо као процес који пролази кроз одређене фазе у савладавању наставног градива, школски неуспех може се јавити као континуиран или дисконтинуиран процес. Континуитет успеха одређује се као непрекидност, сталност тј. задржавање успеха на одређеном нивоу, а одступање од тог нивоа (на општем плану или из појединачних предмета) представља школски неуспех (Nikolić, 1998). Уколико ученик који има континуирано добар успех оствари резултате који нису у складу са претходним нивоом оствареног успеха, може се говорити о осцилирању успеха или појави тренутног, дисконтинуираног неуспеха (Malinić, 2009). Ово је веома значајан моменат са аспекта превенције школског неуспеха, јер адекватним идентификовањем тренутног дисконтинуитета и благовременим реаговањем, може се утицати да тренутни дисконтинуитет не постане хронични. Уколико ученик испољи неуспех само из једног предмета или наставничког подручја, то се сматра парцијалним поремећајем учења, тј. делимичним неуспехом, а ако се неуспех односи на више наставних области, реч је о генерализованом поремећају учења (Ђорђевић, 1989). Такође, важно је указати и на још два значајна обележја школског неуспеха: кумулативност и постојаност. Кумулативност је присутна када ученик толико заостаје у усвајању градива да то исходује у потпуном заостајању у образовном процесу (Malinić, 2009), а постојаност се манифестује у релативно великој отпорности школског неуспеха према свим примењеним методама сузбијања неуспеха (Nikolić, 1998), што може довести до понављања разреда или напуштања школовања.

Може се закључити да није лако одредити општеприхваћену дефиницију школског неуспеха, јер он представља „комплексан и вешезначан појам који се односи како на резултат у оквиру појединих наставних предмета, тако и на понашање ученика, ставове, уверења и формиран систем вредности“ (Jevtić & Knežević-Florić, 2011, str. 166). Сагледавајући успех и неуспех као „два неодвојива пола једног педагошког али и психолошког феномена“ аутори Османовић и Симоновић (2019, str. 51) напомињу да су они веома битни чиниоци даљег напредовања у учењу и да се реакције ученика на успех тј. неуспех разликују с обзиром на њихове индивидуалне особености. Дакле, под школским неуспехом подразумева се „несклад између постигнућа ученика и интелектуалних способности, као и неусклађеност могућности ученика и захтева који се пред њега постављају“ (Ђорђевић, 1989), односно разлика између коефицијента интелигенције и скорана тестовима постигнућа (Delisle & Berger, 1990, према Malinić, 2009; Thruman & Wolfe, 1999). Неуспех подразумева и неусвајање садржаја који су предвиђени наставним планом и програмом рада, услед чега долази до немогућности задовољења прописаних критеријума успешности (Markovac, 1973). Узевши у обзир и утицај породице, вршњака, уже и шире друштвене зједнице, а не само интелектуалних

предиспозиција Шрам и Футо (1988, стр. 484, према Osmanović i Simonović, 2019) наводе да неуспех представља „резултанту одређених неповољних породичних и социјалних прилика у којима ученици живе, под условом да се не ради о присутности и дефицијентности интелектуалних способности“. Неки аутори појам школског неуспеха користе у синонимном значењу са појмом ненапредовања, а односи се на ученике који одступају, тј. „не иду упоредо са својом узрасном групом у школском раду“ (Šaranović-Božanović, 1984). Новије дефиниције школски неуспех везују за одговорност школе, школског система и организације (Faubert, 2012; Psacharopoulos, 2007), а најновији приступи неуспеху прилазе са аспекта ученика посматрајући га као његов лични избор (Gutvajn, 2009; Malinić i Džinović, 2004).

Циљ овог сажетог приказа дефиниција школског неуспеха је да се укаже на комплексност и вишедимензионалност самог феномена. С обзиром на то да је немогуће једним истраживањем обухватити све важне димензије, за потребе овог истраживања узети су у обзир они појавни облици који су прописани нормативним актима и као такви су коришћени као показатељи школског неуспеха. Хипотеза овог истраживања била да је школски неуспех вишедимензионални феномен кога чине субдимензије: низак општи успех, похађање допунске наставе, поправни испити, понављање разреда, затим бежање са часова и бежање од школе, постојање и врста дисциплинских казни, прекиди у школовању и напуштање школе. Карактеристике, начин испољавања и заступљеност ових појавних облика, као и њихова могућа повезаност са делинквентним понашањем биће анализирани у наредном поглављу.

2.2. ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Школски неуспех има бројне манифестације, које се градицијски крећу од блажих ка тежим. Малинић (2009) је издвојила прве, блаже индикаторе школског неуспеха и ту сврстала учестале слабе оцене из већине предмета, потребу за допунском наставом, дисциплинско кажњавање и изостајање са наставе, истичући да ови блажи облици могу, а и не морају нужно довести до тежих облика школског неуспеха. Иста ауторка тврди да полагање поправног и разредног испита указују на израженији неуспех, док се понављање разреда и напуштање школовања сматрају најозбиљним индикаторима школског неуспеха, који уједно имају највише последица по ученика.

За потребе овог рада, под школским неуспехом подразумевамо следеће појавне облике: низак општи успех, похађање допунске наставе, полагање поправног/разредног испита, понављање разреда, дисциплинско кажњавање, изостајање са наставе, прекидање и напуштање школовања; који ће у наставку бити представљени.

2.2.1. Оцењивање као показатељ успешности

Школске оцене представљају меру успешности ученика, при чему се лоше оцене, у складу са важећим педагошким критеријумима, посматрају као одраз школског неуспеха (Džinović i sar., 2006). Распон оцена од један (недовољан) до пет (одличан) утиче на поделу ученика у две групе: неуспешне и успешне. Неуспешни су они који су оцењени недовољном, слабом оценом, док се успешним сматрају они који су позиционирани на преостала четири нивоа (довољни, добри, врлодобри и одлични) (Uzelac, 2003).

Ученици са лошим оценама су често негативно обележени, што се одражава на њихов став према образовању, а може имати и последице на њихову слику о себи (Maretić i Sindik, 2013). Ово је од посебног значаја јер се успешност у школи, преноси и на шире функционисање, те се неретко они који нису остварили успех у школи сматрају неуспешним уопште (Čudina-Obradović, 1987, према Uzelac, 2003).

Оцењивање ученика у Републици Србији регулисано је Правилником о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 34/2019, 59/2020 i 81/2020) и Правилником о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 82/2015 i 59/2020). Одредбама у члану 2 оба правилника

оцењивање је дефинисано као „саставни део процеса наставе и учења којим се стално прати остваривање прописаних циљева, исхода и стандарда постигнућа ученика“, а којим се „ученик оспособљава за објективну процену сопствених постигнућа и постигнућа других ученика и развија систем вредности“. Истакнуто је да је реч о континуираном процесу, којим се „развија однос према учењу и знању, подстиче мотивација за учењем и развијају радне навике“, а у Правилнику о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању наводи се да је његова основна сврха „унапређивање квалитета процеса учења“ (члан 2).

Оцена, у складу са законским одредбама, представља „објективну и поуздану меру напредовања и развоја ученика“, при чему је у Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању пажња посвећена и ангажовању ученика и његовој самосталности у раду (члан 4), док је у Правилнику о оцењивању ученика у средњем образовању и васпитању истакнуто да је оцена показатељ квалитета и ефикасности заједничког рада наставника, ученика и школе у целини (члан 4).

Наш образовни систем препознаје две врсте оцењивања – формативно и сумативно. Формативно оцењивање се односи на редовно праћење и процену напредовања ученика, описног је карактера и има превентивну улогу, јер може спречити појаву неуспеха (Malinić, 2009). Сумативно оцењивање, са друге стране, тиче се вредновања постигнућа ученика у одређеном временском периоду, на крају програмске целине или полугодишта.

Деценијама уназад школске оцене представљају најчесталији облик школског успеха, односно неуспеха. Разлог томе лежи у чињеници да је неуспех дуго био посматран као опадање постигнућа и пад нивоа знања (Ђорђевић, 1989; Максимовић, 2009, према Osmanović i Simović, 2019), а вредноване су само компоненте које произилазе из рада у настави (знање, способности, вештине). Међутим, све више аутора заступа став да оцена не може бити једина мера (не)успешности ученика (Osmanović i Simović, 2019), а пажња се посвећује и другим аспектима личности учесника, попут њихових могућности, залагања и сл.

Прегледом бројних истраживања (Grgin, 2002; Havelka, 2000; Rot, 1965; Troj, 1957) ауторка Малинић (2009) наводи неколико недостатака оцењивања у нашој земљи. Пре свега то је непостојање јединственог критеријума оцењивања, као и субјективни стандарди приликом оцењивања који се често заснивају на опаженом квалитету одељења и хало-ефекту од стране наставника. Додатно, оцена се понекад користи и дисциплинска мере, те представља средство за одржавање дисциплине на часу (Havelka i sar., 2003).

Наведени недостаци система оцењивања често су узрок незадовољства и неспоразума између ученика, наставника и родитеља. Неуспешни ученици своје слабе оцене не виде као одраз усвојеног знања, него као одраз односа са наставницима (Jevtić, 2014). Због тога се неретко дешава да се ученици од слабих оцена бране равнодушношћу, при чему развијају негативан став према школи, повећавају дистанцу према наставнику и сваки успех опажају као случајност (Malinić i Džinović, 2004).

Општи успех ученика током школске године израчунава се на основу аритметичке средине коначних оцена. Ученици се оцењују из сваког предмета појединачно, при чему се процењује обим и ниво знања и умења ученика и вреднује напредовање ученика и у погледу вештина, ставова, вредности, понашања и др. На овај начин се школски успех изједначава са школским постигнућем, које представља збир укупних васпитних утицаја и активности ученика (Gojko, 1997, према Marković, 2015).

Хокинс и Лам (Hawkins & Lamm, 1986, према Kranželić-Tavra, 2009) наводе да су фактори из школског окружења, поготово лош школски успех, посвећеност школи и школска клима, предиктори делинквенције. Сматра се да лош школски успех доводи до отуђења од школе и ауторитета, те фрустрација и повезивања негативних осећања са школом, а као последица тога јавља се „формирање алтернативних стандарда понашања“ (Kranželić-Tavra, 2009), те делинквенција представља вид одбране од неуспеха. Бакман и сарадници (Bachman et al., 2008, према Mazerolle et al., 2019) утврдили су реципрочне негативне везе између делинквенције и школског постигнућа у адолесценцији, а до истих налаза дошли су и други аутори (Li & Lerner 2011; Wang & Fredericks 2014).

Школско постигнуће представља један од најјачих и најконзистентнијих корелата делинквенције (Maguin & Loeber, 1996). Слични налази добијени су и током истраживањима на нашем простору, према којима неуспех у школи, повезан са изостајањем, директно утиче на криминалитет малолетника (Milašinović, 2000). Доказано је и да особе са ниским нивоом образовања, као и оне које су током школовања имале слаб школски успех чешће чине кривична дела (Elliott & Voss, 1974; Gagne, 1977; Harlow, 2003; Henry et al., 1999; Kranželić-Tavra, 2009; Mazerolle et al., 2019; Poldrugач, 1992; Swetten, 2009).

2.2.2. Допунска настава

Допунска настава је вид додатне подршке редовној настави и процесу учења. Представља „обавезан део школских активности и обавезан облик образовно-васпитног рада“ (Ковач-Серовић i sar., 2017, str. 11). Садржана је у годишњем програму школе, школском програму и развојном плану школе, а њено организовање се планира на почетку школске године.

Допунска настава треба да буде доступна свим ученицима, али се, по правилу, организује за ученике који имају слабе или довољне оцене из једног или више предмета, као и у ситуацијама када наставник процени да ученик није савладао градиво у довољној мери (Malinić, 2009). То је педагошка корективна мера намењена ученицима „који заостају у учењу да надоместе празнине у знању“, те да несметано наставе даљи рад у оквиру редовне наставе (Malinić i sar., 2015). Организује се у циљу појашњења наставног градива, са једне стране, и представља средство предупредивања даљег неуспеха, са друге.

Истраживања која су се бавила испитивањем ефеката допунске наставе на школски успех ученика, показала су да ова врста рада не доводи до позитивних резултата, што Ђорђевић објашњава погрешним приступом у њеном реализовању (Ђорђевић, 1995, према Malinić, 2009). Наиме, грешка лежи у томе што се неуспеху код свих ученика приступа на исти начин, без прилагођавања рада конкретном ученику и мотивисања ученика да савладају тешкоће у учењу, те се побољшање постигнућа бележи код свега једне трећине ученика који похађају допунску наставу (Malinić, 2009; Malinić i sar., 2015). Сумирајући налазе (Bottge et al., 2007, O' Connor, 2002, Yang, 2006, и др.) Ковач-Церовић и сарадници (2017) истичу да је за ефективност допунске наставе важно да не изгледа као редован час, те да начин рада мора бити комбиновани, индивидуални и групи, уз активну партиципацију ученика. Стога, уколико је допунска настава организована на адекватан начин може имати позитивне ефекте (Ковач-Серовић i sar., 2017).

Такође, преглед истраживања у нашој земљи која су се бавила допунском наставом показује да ученици и њихови родитељи похађање допунске наставе доводе у везу са школским неуспехом. Ученици сматрају да они са slabим оценама овај вид подршке избегавају због срамоте и неприхватања да им је помоћ потребна. Наставници са друге стране, сматрају ову активност корисном за ученике, али су мишљења да не треба да буде обавезна, већ да се реализује кад за њом има потребе, а као разлог томе наводе оптерећење за ученика (али и њих самих). Притом, наставници наводе да допунској настави присуствују ученици са недовољним оценама, нередовни ученици и ученици који имају неке нејасноће (Ковач-Серовић i sar., 2017).

Када је у питању организовање допунске наставе у данашњем образовном систему Малинић (2009) уочава да се ретко реализује, што је „последича поклањања оцена како би се избегло њено извођење“. Томе у прилог говоре и подаци Института за психолошка истраживања (2014, према Ковач-Серовић i sar., 2017), према којима у 50% основних школа, односно у 61,5% средњих школа допунска настава постоји само формално. Међутим, сумирајући налазе других истраживања Ковач-Церовић и сарадници (2017) наводе да су приметна побољшања у овој области и помак у разумевању важности овог вида додатне подршке ученицима. Тако, уколико се планирању и реализацији ове врсте педагошке мере

приступи на одговарајући начин, у складу са њеним циљем, може представљати значајно средство у превазилажењу школског неуспеха.

2.2.3. Поправни испити

Полагање поправног испита је још један у низу показатеља школског неуспеха. Иако је доминантна заступљеност опажања ове појаве као мерила (не)успешности ученика, Фурлан је посматра као стимулативну меру која има подстицајно дејство на ученике, мотивише их да раде и пружа им могућност завршетка разреда (Furlan, 1966, према Malinić, 2009).

Законом о основама система образовања и васпитања Републике Србије (Službeni glasnik, br. 88/2017, 27/2018-dr. zakon, 10/2019, 27/2018-dr. zakon i 6/2020) предвиђено је полагање поправног испита за ученике виших разреда основне школе и ученике средње школе, који на крају другог полугодишта имају до две недовољне закључене оцене (члан 73), при чему је доња узрасна граница за полагање поправног испита четврти разред основне школе. Полагање поправног испита одвија се у јунском и августовском испитном року, а претходи му обавезна припремна настава, која се организује на крају школске године. Припремну наставу организује предметни наставник и током њене реализације ученици поново пролазе наставно градиво предвиђено планом и програмом, а у циљу припреме ученика за полагање поправног испита (Malinić, 2009).

Поправни испит полагају и ученици који нису положили разредни испит (Malinić, 2009). Законом су јасно дефинисане три ситуације у којима се полаже разредни испит, и то када је ученик неоцењен из неког предмета, када је изостао са наставе више од једне трећине укупног годишњег броја часова тог предмета и ако је оцењивањем утврђено да није достигао основни ниво образовних стандарда (члан 83).

2.2.4. Понављање разреда

Понављање разреда, поред напуштања школовања, представља најочигледнији вид школског неуспеха, који настаје као последица дуготрајног ниског школског постигнућа. Понављање разреда је ситуација поновног похађања истог разреда, када ученик, и поред постојећих различитих видова помоћи и подршке наставничког особља, не успева да задовољи минимум образовних захтева потребних за прелазак у виши разред (Ђорђевић, 1989; Nikolić, 1998). Проблем школског неуспеха је у највећој мери изражен кроз понављање разреда (Malinić, 2009), које са собом носи индивидуалне и шире друштво последице.

Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије предвиђа понављање разреда у два случаја. Први, ако ученик виших разреда основне школе и ученик средње школе „на крају другог полугодишта има закључене више од две недовољне бројчане оцене, осим оцене из владања или не положи поправни испит“ (члан 83), у другом случају. Треба нагласити да ученици нижих разреда основне школе (закључно са трећим разредом) који на крају школске године имају недовољне оцене одлуком одељењског већа прелазе у наредни разред, где им се обезбеђује индивидуализован рад. О ефектима праксе превођења ученика у наредни разред нема теоријских и емпиријских података (Malinić, 2009).

Ученик који понавља разред је „поновац“ и окарактерисан је као „ученик који током школске године није савладао минимум програмских захтева из више предмета, што се закључује на основу негативних оцена“ (Malinić, 2009, str. 57).

Заступљена су два становишта у погледу оправданости примене понављања разреда као педагошке мера (Malinić, 2009). Међу заговореницима понављања влада мишљење да је неопходно постојање одређеног нивоа квалитета образовања, у смислу савладавања одређених знања и испуњавања унапред утврђених образовних стандарда и захтева, јер би у супротном школа изгубила ауторитет и демотивишуће деловала на вредне и успешне ученике. Уједно, сматра се да поновно похађање истог разреда доприноси бољем школском постигнућу ученика. Са друге стране, противници понављања су мишљења да поновно похађање истог

разреда само у ретким ситуацијама резултира бољим образовним постигнућем (Malinić, 2009). У прилог томе говоре и налази истраживања према којима понављање разреда нема ни академских ни социјалних предности за ученика, односно не побољшава академско постигнуће, социјалне компетенције или опште понашање ученика на примарном или секундарном нивоу, већ напротив утиче на низак ниво самопоштовања и негативан став према школи и учењу, подстиче даљи неуспех ученика, појачано антисоцијално понашање и напуштање школе (Jimerson, 2001; McGrath, 2006). Посебно се истиче значај понављања разреда на раном узрасту, који представља један од најмоћнијих предиктора каснијег напуштања школовања (Jimerson et al., 2002). Са тим у вези МекГрат (McGrath, 2006) износи мишљење о парадоксалности између примене понављања разреда у пракси и ефектима примењеног. Наиме, иако не постоје докази који поткрепљују ефикасаност понављања, него је све више доказа о негативним ефектима, понављање разреда као традиционална педагошка мера и даље опстаје у образовним системима.

Рани академски проблеми су предиктори како каснијих тешкоћа у учењу, тако и проблема у понашању и социјалном функционисању. Вишеструко понављање разреда указује да се ученик током задовољавања минималних образовних стандарда сусреће са великим тешкоћама, а за чије превазилажење су му непоходне стручне социјално-педагошке, психолошке и друге интервенције (Bouillet i Uzelac, 2007).

Башић и Кранжелић-Тавра (2004) су издвојили четири развојне фазе у настајању озбиљних академских тешкоћа: рани академски проблеми, понављање разреда, пребацивање у посебне програме и напуштање школе или завршавање школе са ниским нивоом академског постигнућа. Утврђено је да ученици са лошим школским успехом, у поређењу са другом децом, имају изразите емоционалне тешкоће (анксиозност, страх од школе, криза ауторитета и криза идентитета), лоше породичне односе и породичну ситуацију (стална напетост и свађе), те тешкоће у комуникацији и ретко остваривање контаката и сарадње њихових родитеља са школом (Dautović, 1999, према Bouillet i Uzelac, 2007). Академска некомпетентност и слабо школско постигнуће су идентификовани као узроци отуђења ученика од школе, повезивања негативних осећања са школом, одбијања ауторитета школе и других околности које учвршћују негативне ставове према школи и доприносе формирању алтернативних стандарда понашања, међу којима је и делинквентно понашање (Kranželić-Tavra, 2002). И аутор Николић (1998) издваја неке од последица понављања, и то: емоционалне тешкоће (губитак поверења у сопствене способности, губитак мотивације, повлачење у себе, низак ниво самопоштовања, осећај одбојности према школи и наставницима); стварање лошег односа према раду, уз приметан губитак улагања напора и појаву осредњости; негативан утицај на друге ученике; повећање трошкова школовања, продужено трајање школовања (што води ка напуштању школе и осипању ученика, а затим отежа даље школовање и запослење).

Понављање разреда, промена школе, бежање из школе и прекиди школовања су међусобно повезани, те се интезитет једне појаве може довести у везу са учесталости јављања других (Poldrugac, 1992). Понављање разреда, поред прекида школовања и дефинитивног напуштања школовања, повезано је са малолетничким преступништвом (Žakman-Ban i Buđanovac, 1998), што је потврђено и налазима да једна половина малолетних делинквената има искуство понављања разреда (Вијановић i sar., 1984, према Žakman-Ban i Buđanovac, 1998).

Такође, понављање разреда је позитивно повезано са академским неуспехом, искључењем и напуштањем школовања (Christle et al., 2005), а анализом бројних студија (Baker et al., 2001; DeRidder, 1991) утврђено је да су негативни ефекти понављања превазишли његове користи.

Утврђено је и да ученици који понављају разред имају већу вероватноћу испољавања бихејвиоралних проблема (Byrd et al., 1997; Jimerson, 2001; McGrath, 2006), а искуство понављања директно повећава ниво агресивности и неприхватљивог понашања код свих ученика мушког пола, поготово оних који су на раном узрасту испољили знаке антисоцијалног понашања (Nagin et al., 2003, према McGrath, 2006).

2.2.5. Дисциплинско кажњавање ученика

Дисциплинско кажњавање ученика, као још један индикатор школског неуспеха, односи се на примену педагошких мера у случају непоштовања правила понашања у школи. Током боравка у школи ученици имају своја права, обавезе и одговорности које су регулисане Законом о основама система образовања и васпитања и другим подзаконским актима (Правилником о понашању наставника, ученика и родитеља и Статутом школе). У складу са законским одредбама ученици имају обавезу да „редовно похађају наставу и извршавају школске обавезе; поштују правила понашања у школи и одлуке директора и органа школе; раде на усвајању знања, вештина и ставова утврђених школским програмом, прате сопствени напредак и о томе извештавају наставнике и родитеље; не ометају извођење наставе и не напуштају час без претходног одобрења наставника; поштују личност других ученика, наставника и осталих запослених у школи; чувају школску имовину, чистоћу и естетски изглед школских просторија; и старају се о очувању животне средине“ (члан 80).

Такође, законом су предвиђене и дисциплинске мере у случају неизвршавања обавеза, при чему повреде обавеза могу бити лакше и теже. Лакше повреде обавезе утврђене су општим актом школе, док су теже повреде прописане законом. Неке од тежих повреда обавеза су: угрожавајуће насилничко понашање, вандализам, крађа имовине, злоупотреба психоактивних супстанци, преправљање података у дневнику и ћачкој књижици, неоправдано изостајање са наставе више од 25 часова у току школске године и др. (члан 83).

Дисциплинске мере које могу бити изречене ученику су опомена и укор, при чему разликујемо укор одељењског старешине, укор одељењског већа, укор директора и укор наставничког већа (члан 86). За лакше повреде обавеза изричу се васпитне мере - опомена, укор одељењског старешине и укор одељењског већа. Васпитне мере се саопштавају пред одељењем и уносе у ћачку књижицу. Са друге стране, за тешке повреде обавеза покреће се васпитно-дисциплински поступак, којем присуствују и родитељи/старатељи ученика, а по чијем окончању ученику може бити изречена васпитно-дисциплинска мера (члан 85). и то укор директора и укор наставничког већа, а за ученике средњих школа и искључење ученика из школе, односно из школе са домом. Као и у случају васпитних мера за лакше повреде обавеза и васпитно-дисциплинске мере изречене због тешких повреда се уносе у ћачку књижицу. Додатно, у случају повреде обавеза које се тичу забране дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања и понашања која вређају углед, част и достојанство закон поред наведених васпитно-дисциплинских мера предвиђа и премештај ученика од петог до осмог разреда у другу школу, односно искључење из школе за средњошколце (члан 86). Све наведене мере изричу се у школској години током које је дошло до повреде обавеза, а у складу са законом ученику уз васпитне и васпитно-дисциплинске мере може бити одређено и обавезно обављање друштвено-корисног и хуманитарног рада. Изречени укори утичу на смањење оцене из владања, а током трајања школске године мера која је изречена може бити замењена блажом или укинута, ако је процењено да је резултирала позитивном променом понашања ученика (Malinić, 2009).

Дисциплинске мере се изричу ученицима због ометајућег понашања на часу и то углавном ученицима који из тог предмета имају слабу оцену, као последицу немотивисаности и незаинтересованости за ту област, због чега је ова група ученика у ризику од школског апсентизма (Malinić, 2009).

Грегори и сарадници (Gregory et al. 2010, према Huang & Anyon, 2020) су показали да постоји веза између укоравања ученика и различитих негативних исхода, попут смањеног нивоа ангажовања ученика и веће вероватноће за напуштање школовања. Највећи број истраживања усмерен је на испитивање утицаја који искључивање из школе има по ученика. Наиме, ученик може бити искључен из школе или са часа. Искључивање са часа представља удаљавање ученика из учионице и, иако има мање последице од искључивања из школе, Хуанг и Анјон (Huang & Anyon, 2020) истичу да негативно утиче на ниво академског постигнућа и повећава вероватноћу напуштања школовања. Додатно, исти аутори анализом бројних

истраживања долазе да закључка да је искључење из школе у вези са нижим општим успехом ученика, лошијим резултатима на тестовима, понављањем разреда и укуључивањем у малолетничко преступништво.

Истраживања су такође показала да искључења из школе (суспензије), упркос честој употреби, нису ефикасне мере за превенцију проблема због којег су изречене (Civil Rights Project, 2000; McCord et al., 2000, према Christle et al., 2005), већ главни разлог за напуштање школовања (Baker et al., 2001; Skiba & Noam, 2001, према Christle et al., 2005). Осим тога, утврђено је да су повреде обавеза од стране ученика (дисциплинско кажњавање) биле у вези са нижим школским успехом, вишим стопама искључења и напуштањем школовања (Christle et al., 2005).

2.2.6. Изостајање ученика са наставе

Изостајање са наставе (апсентизам) је прилично распрострањен образац понашања ученика, због чега постаје забрињавајући друштвени и педагошки проблем, како за наставнике, родитеље и ученике, тако и за заједницу у целини (Marušić, 2009). Изостајање се манифестује кроз два основна облика: оправдано и неоправдано изостајање. Оправдано изостајање настаје услед медицинских и ређе породичних разлога, док је неоправдано изостајање последица намерног или свесног избегавања, „бежања са часова“, кашњења на часове и израз ученичке недисциплине, због чега се овај облик изостајања сматра неприхватљивим и непожељним (Malinić, 2009). Треба нагласити да и оправдано изостајање са наставе може бити узрок неуспеха, јер дуже одсуствовање може утицати на опадање школског постигнућа (Malinić, 2009).

Већина ученика повремено неоправдано изостаје са наставе, поготово у старијим разредима основне школе и током средњошколског образовања. Управо због тога се ова појава назива и „тренодвским понашањем средњошколаца“ (Zrilić, 2007, str. 41), чему у прилог говоре и подаци да изостајање највише одобравају ученици осмог разреда основне школе и првог и другог разреда средње школе (Peruničić i Mirić, 2012).

Изостајање са наставе се различито дефинише, од недисциплинованог понашања до делинквенције. Поједини аутори сматрају да је то недолично понашање које се јавља током нормалног развоја, а има и оних који га свставају у илегална понашања (Maynard et al., 2008). Разликујемо две врсте изостајања – одсуствовање са наставе, тзв. „бежање са часова“ (енг. school absenteeism) и изостајање из школе, тј. „бежање од школе“ (енг. school truancy). „Бежање са часова“ представља специфично одсуствовање са једног или више часова у току школског дана, док се „бежање од школе“ односи на целодневно и вишедневно изостајање из школе. Притом, одсуствовање са наставе може бити са или без изговора или сагласности родитеља, док је изостајање из школе без одговарајућег оправдања, пристанка и знања родитеља (Bell et al., 1994, према Veenstra et al., 2010; Maynard et al., 2008). Целодневно изостајање из школе назива се још и хронични асептизам (Atkinson, 2005) и најједноставније се дефинише као упорно непохађање школе, које се учестало јавља (Cooperkline, 2009).

Према одребама Закона о основама система образовања и васпитања обавеза ученика је да редовно похађа наставу (члан 80) и благовремено правда изостанке, при чему су родитељи дужи да најкасније у року од осам дана оправдају изостанак из школе (члан 84). Неоправдано изостајање из школе може представљати лакшу или тежу повреду обавеза. Наиме, лакша повреда обавеза се односи на неоправдано изостајање до 24 часа годишње, а тежа на изостајање преко 25 часова у току школске године. Санкционисање изостајања регулисано је изрицањем предвиђених педагошких мера - смањена оцена из владања, опомена, укор и, у крајњем случају, искључење из школе или премештање у другу школу. Дисциплинске мере које се могу изрећи за лакшу повреду обавезе су опомена, укор одељеног старешине и укор одељењског већа, док се за теже повреде изричу укор директора и укор наставничког већа, као и искључење из средње школе (члан 83 и члан 86). Додатно, постоје и мере које се

тичу укупног броја изостанака, те је за ученике који нису похађали наставу више од једне трећине укупног годишњег броја часова предвиђено полагање разредног испита (члан 73).

Неоправдано изостајање није само узрок, већ је и последица неуспеха у школи (Malinić, 2009), те ову појаву треба посматрати као процес, а не као изоловани догађај. Ученици изостају да би избегли слабе оцене, али и да би „сачували“ оцене из појединих предмета. Због тога изостајање са наставе није само одлика неуспешних ученика, будући да велики број успешних ученика прибегава изостајању са наставе због „чувања“ оцене (Milanović-Nahod i Malinić, 2004). Бројна истраживања су показала да постоји негативна корелација између изостајања и школског неуспеха, у смислу да ученици који неоправдано изостају са наставе имају слабије оцене и лош школски успех (Malinić, 2009; Nikolić, 1998). Боулет и Узелац (Bouillet i Uzelac, 2007) истичу да је ова веза посебно изражена код деце млађег школског узраста, што је пропраћено незаинтересованошћу за наставне садржаје, немарношћу, недовољно развијеним радним навикама и другим поремећајима у понашању, док је код старијих ученика чешће повезано са особеностима њихове психе.

Изостајање ученика са наставе, односно бежање од школе, без знања родитеља, старатеља или наставника може представљати прве озбиљне симптоме поремећаја у понашању деце и младих. Имајући то у виду о бежању од школе као манифестацији озбиљних поремећаја у понашању говоримо када дете или млада особа то ради изразито често и када такво понашање знатно интерферира са задовољавањем прописаних школских обавеза (Bouillet i Uzelac, 2007). Радуловић (2014) наглашава повезаност између бежања од школе и поремећаја понашања, при чему прави разлику између најнижег нивоа изостајања (1-3 дана) који посматра као симптом поремећаја у понашању и најтежег нивоа изостајања (преко месец дана) који доводи у везу са тешким поремећајем у понашању и укључености у криминалне активности. Зрилић (2008) наводи да бежање од школе може бити један од показатеља делинктивног понашања младих, али да је у том случају праћено и другим непожељним понашањима.

Ученици који изостају имају лош школски успех и већу вероватноћу за искључење из школе и напуштање школовања (Markuš, 2009; Oluremi, 2013; Reid, 2000; Trujillo, 2006), док изостајање у комбинацији са ниским академским постигнућем, повећава вероватноћу напуштања школовања (Morris et al., 1991, према Atkinson, 2005). Истраживања су показала да ученици који изостају са наставе чешће испољавају проблематична понашања у школи, попут улоге насилника у вршњаком насиљу (29%) и повезаности са бандама (19%) (Reimer & Sminck, 2005, према Cooperkline, 2009), а укључени су и у антисоцијална понашања (Reid, 1984, према Corville-Smith et al., 1998).

Бежање из школе се сматра ризичним фактором за поремећаје понашања (Žižak i sar., 2001) и предиктором испољавања насилничког понашања младих (Kovačević, 2007, према Radulović, 2014). На основу резултата бројних истраживања изостајање са наставе доводи се у везу са низом поремећаја понашања, попут малолетничке делинквенције, злоупотребе супстанци и др. (Mazerolle et al., 2019; Reid, 2000; Trujillo, 2006), а поједини аутори потврдили су да је изостајање предиктор злоупотребе супстанци (Sheldon & Epstein, 2008).

Бежање од школе је повезано са већим ризиком за делинквенцију (Maynard et al., 2013; Mazerolle et al., 2017; Mazerolle et al., 2019). Силберг и Силберг (Silberberg & Silberberg, 1971) су међу првима испитивали везу између бежања од школе и делинквенције и показали да постоји позитивна корелација и да је бежање од школе једна од најранијих појава у делинквентном понашању. Утврђена је и веза између бежања из школе и вршења кривичних дела, при чему малолетници који више беже из школе имају већи број извршених кривичних дела (Petrović i Radovanović, 1977).

2.2.7. Прекид школовања

Прекид школовања представља једну од првих манифестација напуштања школовања. Наиме, напуштање школовања се испољава на два начина, кроз рано напуштање школовања (енгл. *early school leaving*) и осипање (или испадање) ученика из система образовања (енгл. *drop-out*). Под раним напуштањем школовања подразумевамо ситуацију када особе узраста 18-24 година нису укључене у систем образовања и које имају завршено само основношколско образовање или мање од тога. Са тим у вези, то могу бити особе које су прекинуле и основношколско образовање или нису уписале следећи ниво образовања, као и они који су напустили средњошколско образовање или које су похађали одређене курсеве и програме, чије дипломе нису еквивалентне дипломи о завршеном средњошколском образовању (Ћекић-Marković et al., 2017). Такође, важно је напоменути да до прекида у школовању ученика може доћи услед упућивања у установу за извршење кривичних санкција према малолетницима (васпитна установа, васпитно-поправни дом или казнено-поправни завод за малолетнике). У тим установама школовање може бити настављено након прекида, што и представља један од основних циљева заводског третмана.

Особе које су прекинуле школовање налазе се у повећаној опасности од друштвене искључености и сиромаштва (Sekulović, 2016), теже долазе до посла и чешће су укључене у криминалне активности (Јовановић i sar., 2016).

2.2.8. Напуштање школовања

Напуштање школовања представља најтежи облик школског неуспеха. Јавља се као последица дуготрајног и континуираног осећаја академског неуспеха, који са собом носи низ емоционалних и социјалних тешкоћа (разочарење, неповерење у своје способности и могућности, одбаченост од стране вршњака, притисак породице, школе и локалне заједнице), па напуштање школовања за ученика представља „алтернативу за решавање проблема“ (Malinić, 2009). Самим тим, напуштање школовања није изолован нити импулсиван догађај, већ кумулативни процес (Martin et al., 2002, према Malinić, 2009). Сматра се да је напуштање школовања последња фаза динамичког и вишедимензионалног процеса прекида школовања (Andrei et al., 2012; Korhonen et al., 2014).

Напуштање школовања може се манифестовати на два начина, кроз рано напуштање школе (енгл. *early school leaving*), о чему је већ било речи и осипање ученика из система образовања (енгл. *drop-out*). Осипање ученика се односи на особе које током школске године напусте образовни процес, односно „напусте школу пре стицања сведочанства о завршеном разреду, не наставе даље основно образовање или по завршетку основне школе не наставе даље образовање у средњој школи“ (Sekulović, 2016, str. 10).

Напуштање школовања (енгл. *dropping out*) се може дефинисати као ситуација у којој се школовање прекине пре него што је у потпуности завршено (Balfanz et al., 2015; Bernard et al., 2017). Поједини аутори напуштање школовања дефинишу и као прекид школовања пре стицања дипломе, при чему углавном мисле на диплому о завршеном средњошколском образовању (De Witte et al., 2013). Напуштање школовања заступљено је и у основношколском и у средњошколском образовању, с тим да је у неразвијеним земљама учесталије напуштање основне, односно средње школе у развијеним земљама (Malinić, 2009). Као последица напуштања школовања јавља се привремени прекид низа социјалних процеса, а истовремено се шири простор за деловање криминогених фактора (скитња, дружење са особама асоцијалног и антисоцијалног понашања, малолетничке банде и сл.). Ученици који напусте школу имају већу могућност за укључивање у делинквентне и криминалне активности и манифестовање друштвено неприхватљивог понашања (Bradshaw et al., 2008; Lochner & Moretti, 2004; Prevatt & Kelly, 2003).

Налази многих истраживања потврдили су да напуштање школовања у значајној мери доприноси интензивирању делинквентних активности, као и да укљученост у процес

образовања може имати заштитни утицај на малолетнике, посебно на оне који су испољавали ране поремећаје понашања и који потичу из породица са поремећеним односима (Gagne, 1977; Henry et al., 1999). Вероватноћа за испољавање делинквенције је десет пута већа код малолетника који су напустили школовање (Cervantes, 1967, према Žakman-Ban i Buđanovac, 1998), а доказано је да је напуштање школовања повезано са малолетничком делинквенцијом (De Witte et al., 2013), те су аутори мишљења да испитивање чиниоца који стоје из напуштања школовања представља кључ за разумевање укључености малолетника у делинквентне активности. Осим тога, подаци (Sum et al., 2009) указују да девојчице/девојке које су напустиле школовање имају шест пута већу вероватноћу за рађање у адолесценцији, у односу на своје вршњакиње, те можемо закључити да постоји повезаност напуштања школовања и малолетничке трудноће.

Са друге стране, истраживања спроведена у популацији малолетних делинквената показују да је, у поређењу са општом популацијом малолетника, знатно више оних који су напустили школовање (Andrei et al., 2012; Korhonen et al., 2014). Готово једна трећина малолетних делинквената из Хрватске напустила је школу (Poldrugač i Mikšaj-Todorović, 1984, према Žakman-Ban i Buđanovac, 1998).

Истраживања усмерена на испитивање напуштања школовања и делинквенције у популацији одраслих у пеналним установама показала да је 41% затвореника у САД има основношколско образовање, што је објашњено тиме да је већина затвореника осуђена када су били млади и да су напустили школу због извршења казне затвора (Dianda, 2008). Слична ситуација је забележена и у Шпанији, где 60% затвореника није завршило средњу школу (Herrero et al., 2016), док истраживање спроведено у Израелу показује да су они затвореници који су рано напустили школовање рано започели са криминалним активностима (Einat & Einat, 2015, према Fernández-Suárez et al., 2016).

Научно истраживање и праћење појаве осипања или напуштања школовања у нашим условима је отежано због непостојања јединственог информационог система. Будући да нема континуираног праћења појединца у систему податке које пружају јавне статистике треба узети са резервом и непоходно је спровести додатна, циљана истраживања ради утврђивања стварног стања.

2.3. ФАКТОРИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Савремена схватања етиологије школског неуспеха усмерена су на проучавање великог броја фактора који на посредан или непосредан начин утичу на појаву и одржавање школског неуспеха. У том смислу неке факторе можемо посматрати као узрочнике школског неуспеха (нпр. низак ниво интелигенције, неуробихејвиорални проблеми, проблеми учења и др.) који објективно ометају или отежавају постизање очекиваног школског успеха. Међутим, веза између школског неуспеха и неких других фактора знатно је сложенија и не допушта примену линеарних модела узрочности. Ако разматрамо факторе као што су мотивација, однос ученика према школи, одређени психијатријски проблеми (нпр. анксиозност или депресија), сиромаштво и друго, проблем се може посматрати и у обрнутом смеру. На пример, бројна емпиријска истраживања бавила су се питањем односа депресије и школског постигнућа ученика, уважавајући двосмерну природу утицаја ових фактора (Fröjd et al., 2008; Owens et al., 2012; Verboom et al., 2014). Поставља се питање да ли депресивност ученика доводи до лошијег школског постигнућа или лош успех у школи подстиче развој депресивности код ученика. Слична је ситуација и када реч о повезаности школског неуспеха и сукоба са законом тј. делинквентног понашања. Свитен са сарадницима (Sweeten et al., 2009) истиче да не постоји сагласност у погледу тумачења повезаности школског неуспеха тј. напуштања школовања као најдрастичнијег облика школског неуспеха и делинквентног понашања. Постоји неколико модела објашњења:

- а) напуштање школе има узрочни утицај на делинквенцију и проблеме понашања,

- б) делинквенција и проблеми понашања имају узрочни утицај на лош успех у школи и одустајање од школовања,
- ц) узрочна веза је реципрочна пре него једносмерна,
- д) не постоји каузална веза, већ одустајање од школовања, делинквенција, коришћење алкохола и дрога, су напросто ефекти неког заједничког узрока, а свака посматрана веза између њих, колико год да је велика је у ствари „лажна“ пре него узрочна (Sweeten et al., 2009).

Дакле, са становишта етиологије школски неуспех настаје као последица кружног поткрепљења тј. међусобног узроковања два или више фактора. Успех у школи настаје као исход комплексних процеса који утичу на дечји развој, а дешавају се унутар и између три кључна окружења: породице, школе и суседства (Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Бројна истраживања бавила су се проучавањем специфичних утицаја који долазе из ова три домена, а често су посредована индивидуалним карактеристикама ученика (Allen et al., 2018; Baker et al., 2008; Baucal, 2012; Berry & O'Connor, 2010; Bowen et al., 2008; Brewster & Bowen, 2004; Chen, 2005; Chen et al., 1997; Duchesne & Ratelle, 2010; Hartup, 1983; Hill et al., 2004; Krnjajić, 2002; Liew, 2012; Malinić, 2009; Masten & Coatsworth, 1995; Önder, 2016; Pelemiš, 2017; Quin, 2017; Rogers et al., 2009; Slijepčević i sar., 2017; Sointu et al., 2017; Spasenović, 2008; Strati et al., 2017; Tsai & Cheney, 2012; Véronneau & Dishion, 2011; Wodtke & Parbst, 2017).

Као што је раније наведено када је било речи о дефинисању концепта школског неуспеха, запажају се два приступа. Први, индивидуални приступ упућује на карактеристике ученика и појавне облике школског неуспеха, а други системски приступ школски неуспех везује за одговорност школе, школског система и организације (Faubert, 2012; Malinić, 2009; Psacharopoulos, 2007). Слична је ситуација и када је у питању дефинисање фактора школског неуспеха. Ауторка Гутвајн (2009) упућује да су првобитна истраживања настојала да утврде специфичне карактеристике ученика који постижу школски неуспех. Након тога, сфера интересовања шири се и на факторе који потичу из домена неуспешности (Altaras, 2006). Данас је заступљено становиште по коме се разликују три етиолошка модела: индивидуални, породични и школски (Baker et al., 1998). И у домаћој литератури прихваћена је класификација (Šaranović-Božanović, 1984) према којој се фактори школског неуспеха могу сврстати у следеће категорије:

- а) друштвено-економски односи (фактори ширег социјалног контекста),
- б) породица (социоекономски статус и породични односи),
- ц) васпитно-образовни утицај школе и
- д) субјективни фактори ученика (способности, особине личности).

Нешто другачији приказ даје ауторка Алтарас (2006) која факторе школског неуспеха смешта у два домена. У првом је оно што неуспешан ученик представља као индивидуа (особине личности, специфични проблеми и хендикепи) и као припадник одређених група (породица, вршњаци), а други домен везан је за социјалну средину, најчешће за школу која одређује критеријуме успешности и поставља оквире и услове за реализацију способности.

Класификација која ће бити коришћена у овом раду заснива се на основним животним подручјима или нивоима деловања ових фактора, па их можемо систематизовати на следећи начин:

1) Фактори индивидуалног нивоа који су повезани са школским неуспехом ученика обухватају одређене личне карактеристике, као што су: интелектуалне способности, неуробихејвиорални проблеми, мотивација, однос ученика према школи, афективне црте личности, селф концепт, локус контроле, одређени психијатријски поремећаји, здравствено стање, пол и други. Индивидуални модел етиологије заснива се на медицинском моделу и узроке неуспеха налази у самом ученику;

2) Фактори породичног нивоа укључују: социоекономски и социокултурни статус породице, структуру породице (са ким дете живи, број деце и редослед рођења), васпитне

ставове и стилове родитеља, образовни статус родитеља, као и очекивања и укљученост родитеља у образовање детета. Дакле, породични модел етиологије заснива се на карактеристикама породичног окружења тј. немогућности породице да на адекватан начин подстиче и подржи дете у остваривању школских постигнућа;

3) Фактори на нивоу школе односе се на карактеристике наставника и наставе. Школски модел етиологије неуспеха заснива се на системском приступу и неуспех ученика смешта у домен одговорности школе, школског система и организације;

4) Фактори вршњачког нивоа обухватају: карактеристике вршњака и њихова образовна постигнућа, њихово школско ангажовање, ставове које имају према постизању школског успеха, као и проблематично понашање вршњака. Овај модел заснива се на различитим аспектима вршњачких односа, који као важан агенс социјализације остварују значајан утицај на школско постигнуће ученика;

5) Фактори на нивоу заједнице односе се на: степен организованости или дезорганизованости суседства, ниво криминала или вршњачког насиља, културолошке вредности, срединске разлике (рурална или урбана средина), а као најзначајнији фактор истражује се сиромаштво. Дакле, овај модел уважава карактеристике шире друштвене заједнице у којој ученик и његова породица живе, а могу бити значајне за разумевање школског постигнућа ученика.

Имајући у виду све наведене факторе који могу на посредан или непосредан начин допринети појави школског неуспеха, важно је нагласити да се они не могу посматрати нити разумети изоловано, већ искључиво у интеракцији тј. међусобном садејству. Зато је основини циљ етиолошких истраживања, па једним делом и овог истраживања, да идентификују, класификују и објасне факторе који доприносе школском неуспеху, али и да укажу на њихову двосмерну природу. Значај ових истраживања огледа се у сагледавању концепта школског неуспеха кроз садејство различитих фактора, што чини добру полазну основу за ублажавање, превазилажење и превенцију школског неуспеха.

2.3.1. Фактори индивидуалног нивоа

Фактори који су у вези са индивидуалним карактеристикама ученика заузимају значајно место у савременим схватањима етиологије школског неуспеха. Одређене индивидуалне карактеристике ученика како појединачно, тако и у интеракцији могу допринети појави или одржавању школског неуспеха. Прегледом литературе може се закључити да се као најзначајнији индивидуални фактори издвајају: интелектуалне способности, неуробихејвиорални проблеми, мотивација, однос ученика према школи, афективне црте личности, селф концепт, локус контроле, одређени психијатријски поремећаји, здравствено стање, пол и други (Altaras, 2006; Brophy, 2013, 2015; Cerasoli et al., 2014; Đukić et al., 2013; Karić, 2020; Kõiv, 2016; Karande & Kulkarni, 2005; Lam et al., 2012; Malinić, 2009; Milićević i Milošević, 2019; Reis & McCoach, 2000; Rogers et al., 2009; Siegle & McCoach, 2018; Steinmayr & Spinath, 2008; Šaranović-Božanović, 1984).

Првобитна истраживања у етиологији школског постигнућа, била су усмерена на интелектуалне односно когнитивне способности као једну од најзначајнијих детерминанти. Управо је коефицијент интелигенције узет као главни каузални фактор школског постигнућа, а школски неуспех дефинисан је као разлика између коефицијента интелигенције и скорa на тестовима постигнућа (Delisle & Berger, 1990, према Malinić, 2009). У бројним истраживањима утврђено је да интелигенција представља један од најбољих предиктора тј. прогностичких варијабли када је у питању академско постигнуће детета (Brophy, 2015; Gottfredson, 2002; Karande & Kulkarni, 2005; Nikolašević i sar., 2014). Из тога произилази очекивање да што је виши интелектуални ниво ученика, биће виша и његова школска (академска) постигнућа. Доказе за овакава становишта свакако можемо наћи у истраживањима која говоре у прилог томе да ученици са граничним или исподпросечним нивоом интелигенције, постижу значајно нижа школска постигнућа (Feldhusen & Klausmeier, 1962; Francis et al., 2016; Karande & Kulkarni,

2005; Rubin & Balow, 1979; Simić-Vukomanović i sar., 2012). Међутим, поставља се питање шта је са оним ученицима који имају просечан или изнадпросечан коефицијент интелигенције, а не постижу очекивани академски ниво или се чак суочавају са школском неуспехом. Јовановић и сарадници (2010) дају приказ Терманове студије у којој је током више деценија праћено око 1500 испитаника, који су по скору на тесту интелигенције сврстани у 1% најбољих. Резултати овог лонгитудиналног истраживања показују да извешан број испитаника не остварује постигнуће које би се очекивало на основу његових интелектуалних способности (Zuo & Cramond, 2001, према Јовановић i sar., 2010). При томе, треба имати у виду да се приликом одређивања појма способности већина аутора ослања на стандардизоване тестове интелигенције, док се постигнуће одређује у односу на актуелну меру школског (или академског) успеха (Altaras, 2006; Malinić, 2009; Reis & McCoach, 2000; Simić-Vukomanović i sar., 2012). Ауторка Алтарас (2006) ову категорију даровитих ученика са slabим школским постигнућем, назива подбацивачи, указујући на несклад између могућег тј. очекиваног и оствареног постигнућа. Дакле, код ове категорије ученика слаб школски успех се не може довести у везу са коефицијентом интелигенције (Almukhambetova & Hernández-Torgano, 2020; Siegle & McCoach, 2018; Snyder et al., 2019, 2020). Управо на то упућују и аутори Мендел и Маркус (Mandel & Marcus, 1995, према Malinić, 2009), који сматрају да интелигенција има свега четвртину удела у постигнућу ученика, а да преостале три четвртине проистичу из деловања мотивације, породице, школе, вршњака, особина личности и културног миљеа, који збирно имају јачи утицај на постигнуће него сама интелигенција.

Проблем школског неуспеха умногоме је детерминисан питањем мотивације (Brophy, 2013, 2015; Karić, 2020; McCoach & Siegle, 2003; Perućica, 2017; Sprevak & Karinch, 2000). Требјешанин (2001) упућује да је „мотивација сложен психички процес покретања, усмеравања и регулисања делатности усмерене ка одређеном циљу“. Комплексност овог појма огледа се у мноштву фактора који у међусобном садејству утичу на квалитет и интензитет мотивације. Ови фактори обухватају како индивидуалне карактеристике ученика (жеља за учењем, развојем, такмичењем, постигнућем итд.), тако и карактеристике породичне средине (колико је породица подстицајно окружење за учење), социјалне средине (актуелни систем вредности) и школског окружења (организација, методе и технике наставе, личност наставника итд.). Један од најзначајнијих аутора у области мотивације ученика за учење Џере Брофи (Jere Brophy, 2015) сматра да су мотиви „хипотетички конструкти“ који се користе да објасне зашто људи раде то што раде, као и да их треба разликовати од сродних конструката као што су циљеви (непосредни циљеви одређених секвенци понашања) и стратегије (методе које се користе за постизање циљева). Он појам мотивације користи да објасни покретачку снагу, њен смер и интензитет, упорност и квалитет понашања, посебно оног понашања усмереног ка остваривању одређеног циља (Brophy, 2013, 2015). Ауторка Лунгулов (2010) сматра да је мотивација нарочито значајна у процесу наставе, јер од ње зависи колико ће ученици учествовати тј. колико ће се ангажовати, не само на часу него и колика ће им бити жеља да нешто науче, прошире своја знања и развијају способности. У пракси се показало да успешни и неуспешни ученици углавном имају различите изворе мотивације. Унутрашња мотивација почива на жељи да се стекне неко ново знање, вештина и развијају способности (Cerasoli et al., 2014). Она се најчешће мери истрајношћу приликом извршавања задатака, количином времена уложеног у извршавање задатка, урођеном радозналешћу за учењем, осећањем ефикасности, жељом да се одабере нека активност или комбинацијом свих наведених карактеристика (Malinić, 2009). Са друге стране аутори Спевак и Каринч (Sprevak & Karinch, 2000) указали су на неке најважније одлике неуспешних ученика, са акцентом на оне карактеристике по којима се разликују успешни и неуспешни ученици. Они наводе да неуспешни ученици немају способност да издрже до краја задатка, не поштују временско ограничење, као и да нису способни за самостално функционисање, имају селективно памћење и селективну пажњу. Дакле, доминантно унутрашњи извори мотивације одлика су успешних ученика, док се неуспех повезује са спољашњим изворима мотивације.

Такође, ученици који имају примарно спољашњи локус контроле, односно веровање да су разлози неуспеха у спољашњим факторима (нпр. обим градива, карактеристике наставника, школског окружења и сл.) имају значајно нижа школска постигнућа у односу на ученике који верују да су сами одговорни за своје понашање и постигнуће, тј. имају унутрашњи локус контроле (Cerasoli et al., 2014; Findley & Cooper, 1983; Francis et al., 2004; Malinić, 2009). То је посебно значајно када су у питању млади са проблемима и поремећајима у понашању, за које је у бројним студијама утврђено да имају преваходно спољашњи локус контроле (Hollin, 2013, str. 69; Kumchy & Sayer, 1980).

Следећи важан фактор индивидуалног нивоа, који се често истражује као корелат школског постигнућа јесте селф-концепт или самосвест (Ђukić i sar., 2013; Malinić, 2009; McCoach & Siegle, 2003). Постоје различите дефиниције овог појма, а он у суштини представља мултидимензионалан конструкт тј. „генерализовано искуство о себи у различитим подручјима живота и рада“ (Kuburić, 2001). Академски селф-концепт или самоперцепција, односи се на ставове према сопственим интелектуалним способностима и академским вештинама, као и на поверење у сопствену компетентност у школском окружењу (Jovanović i sar., 2010). Уколико се ученик често суочава са школским неуспехом то доводи до слабљења самопоуздања, губљења поверења у сопствене способности и смањене мотивације за учење у наставним активностима, што последично опет исходује у школском неуспеху (Ђukić i sar., 2013; Kõiv, 2016; Krnjajić, 2002). Творац концепта самоефикасности Бандура истиче академску самоефикасност као добар предиктор школског успеха. Он наводи да су ученици који имају високо виђење самоефикасности упорнији у учењу, темељније испуњавају школске обавезе и имају стабилније емоционалне реакције у сусрету са тешкоћама (Bandura, 2010).

Даље, утврђено је да одређени неуробихејвиорални проблеми могу бити повезани са степеном школског постигнућа. Они се могу испољити на мноштво начина, а међу најзначајнијим издвајају се: специфичне тешкоће у учењу као што су дисграфија, дислексија и дискалкулија (Broder et al., 1998; Karande & Kulkarni, 2005; Milićević i Milošević, 2019), поремећај пажње и хиперактивност (Arnold et al. 2020; Frazier et al. 2007; Jevtić i Knežević-Florić, 2011), аутизам (Assouline et al., 2012; Keen et al., 2016), Туретов синдром (Burd et al., 1992; Karande & Kulkarni, 2005), као и недостаци везани за формирање сазнајне делатности детета (Šaranović-Božanović, 1984).

Поред тога, утврђено је да одређени здравствени проблеми могу допринети појави школског неуспеха. У истраживањима се најчешће наводе: превремени порођај и мала тежина на рођењу, неадекватна исхрана (неухрањеност), сензо-моторна оштећења (вида и/или слуха), поремећаји спавања (циклус сна, хркање), астма, дијабетес, алергије, епилепсија, церебрална парализа, леукемија, хемофилија и друге (Fowler et al., 1985; Karande & Kulkarni, 2005; Malinić, 2009; Šaranović-Božanović, 1984). Посебна пажња посвећује се испитивању повезаности између коришћења алкохола и психоактивних супстанци и школског успеха (McCluskey et al., 2002; Townsend et al., 2007). Ученици који користе алкохол и/или психоактивне супстанце чешће одсуствују са наставе, мање су укључени и активни на часу, имају слабију концентрацију и негативне ставове према школи. Све ово доводи до лошијег школског постигнућа, слабљења мотивације, нерегуларног похађања наставе, а у најтежим случајевима и до напуштања школовања.

Хронични здравствени проблеми могу проузроковати и тешкоће у емоционалном функционисању детета, што опет утиче на школско постигнуће. Такође, одређене трауматске ситуације као што су насиље у породици, занемаривање детета, смрт блиског члана породице, тежак развод родитеља и слично, смањују мотивацију и способност детета за адекватно ангажовање у школи (Duchesne & Ratelle, 2010; Karande & Kulkarni, 2005; Pietarinen et al., 2014).

Поред свега наведеног важно је још указати и на повезаност неких психијатријских проблема као што су анксиозност (Grimes & AllinSmith, 1961), депресија (Fröjd et al., 2008; Owens et al., 2012; Verboom et al., 2014), психоза (Kendler et al., 2016), шизофренија (Kendler et al., 2016) и биполарни поремећај (Kendler et al., 2016; MacCabe et al., 2010) са појавом школског

неуспеха. Као што је већ био речи у уводном делу овог поглавља, бројна емпиријска истраживања бавила су се питањем односа депресије и школског постигнућа ученика. Закључци указују на двосмерну природу утицаја ових фактора, па слабији школски успех може бити један од првих симптома депресије, али и развој депресије може утицати на слабија школска постигнућа. Посебну категорију менталних поремећаја значајних за етиологију школског неуспеха, чине поремећаји у понашању и опозиционо-пркосни поремећај. Специфични су по томе што њих чини група различитих симптома, од којих се ни један не може издвојити као главни (Angold & Costello, 2001, према Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013). Један од критеријума који се наводи у Дијагностичко-статистичком приручнику за менталне поремећаје (American Psychiatric Association, 2013) сврстан је у категорију озбиљно кршење правила и норми и односи се управо на изостајање (бежање) из школе пре навршене тринаесте године. Стакић (2016) указује да ови симптоми узети заједно имају значајно негативан утицај на функционисање детета у породичним, школским и вршњачким односима, као и у процесу школовања или професионалног оспособљавања.

У многим истраживањима потврђена је повезаност између пола ученика и школског постигнућа (Đukić i sar., 2013; Freudenthaler et al., 2008; Lam et al., 2012; Rogers et al., 2009; Steinmaur & Spinath, 2008). Резултати интернационалне студије у којој су истраживане разлике у школском постигнућу ученика у односу на пол, показују да девојчице испољавају већи степен ангажованости у школи и да су у просеку имале боље оцене у односу на дечаке (Lam et al., 2012). Ауторка Малинић (2009) сумира резултате више студија (Jones & Mylill, 2004; West & Pennell, 2003) потврђујући раније налазе, да су девојчице остваривале боље постигнуће од дечака и да се то повезује са различитим когнитивним способностима. Ова разлика такође се објашњава бољом адаптацијом девојчица на школске активности, заступљеним стиловима учења, бољом концентрацијом и развијенијим организационим вештинама. Такође, ауторка указује на значајан проблем да наставници школски неуспех чешће приписују дечацима, иако је само трећина дечака које су наставници сматрали неуспешним, доказано другим мерним техникама, заиста било неуспешно. Са друге стране, неки аутори (Freudenthaler et al., 2008; Johnson, 2008) сматрају да полне разлике у школском успеху леже у факторима личности и мотивације, пре него у когнитивним способностима ученика.

На крају, важно је споменути да и одређене особине личности могу утицати на школско постигнуће. Према мишљењу ауторке Шарановић-Божановић (1984) следеће особине личности могу се довести у везу са слабијим школским постигнућем: осетљивост, емоционална нестабилност, променљивост расположења, плашљивост, забринутост, несигурност, стидљивост, интровертност, критичност, хладноћа, конформизам, саможивост, непоузданост, неактивност, напетост, зависност, презаштићеност, нижа снага супер ега и друге.

2.3.2. Фактори породичног нивоа

Породица као примарни контекст социјализације представља један од најзначајнијих фактора школског постигнућа, па се може рећи да академски успех или неуспех детета почиње већ у породици. У теоријским и емпиријским истраживањима етиологије школског неуспеха, најчешће су разматрани следећи фактори из породичног окружења: социоекономски и социокултурни статус породице, структура породице (са ким дете живи, број деце и редослед рођења), васпитни ставови и стилови родитеља, као и очекивања и укљученост родитеља у образовање детета (Baucal, 2012; Bowen et al., 2008; Chen, 2005; Duchesne & Ratelle, 2010; Hill et al., 2004; Önder, 2016; Pelemiš, 2017; Radulović i sar., 2020; Rogers et al., 2009; Slijepčević i sar., 2017; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006).

У великом броју домаћих и страних истраживања утврђено је да низак социоекономски статус породице у којој ученик одраста доприноси лошијим школским постигнућима и проблемима у школовању (Baucal, 2012; Bowen et al., 2008; Jelić i Jovanović, 2011; Karande & Kulkarni, 2005; Malinić, 2009; Önder, 2016; Spasenović, 2009; Šimić Šašić i sar., 2011). Утврђено

је да низак социоекономски статус породице у континуитету има значајну улогу у школовању ученика, као и да се његов утицај остварује у интеракцији са другим факторима ризика (Jelić i Jovanović, 2011). Као најпоузданији индикатори социоекономског статуса наводе се: образовни ниво родитеља, занимање родитеља и породични приходи (Francis & Munjas, 1976, према Malinić, 2009). Степен образовања родитеља представља важан чинилац ученикове успешности (Havelka, 2000) и директно је повезан са постигнућима детета (Hill et al., 2004; Rogers et al., 2009; Šimić Šašić i sar., 2011). Сматра се да образовани родитељи стварају стимулативну средину за језички, когнитивни и социјални развој, подстичу мотивацију за сазнањем и учењем, чиме се стварају високе образовне аспирације код детета, које исходују у високим академским постигнућима. У исто време, нижи образовни ниво родитеља повезује се са континуитетом школског неуспеха код детета. Занимљив је податак да образовни нивои оца и мајке, различито утичу на ниво постигнућа детета (Bedeniković Lež, 2009). Ауторка Малинић наводи најзначајније налазе Ганзака (Ganzach, 2000, према Malinić, 2006) који је пронашао негативну корелацију између образовног нивоа мајке и лошијег успеха детета и указао на већу повезаност између когнитивних способности детета и образовног нивоа мајке, у односу на образовни ниво оца. Аутор сматра да пажњу треба усмерити на образовни ниво мајке јер оне утичу на свакодневни стил живота, више се ангажују око школских активности детета и њихов утицај је увек примаран. Дакле, деца образованих мајки остварују већа образовна постигнућа (Bedeniković Lež, 2009). Низак образовни ниво родитеља углавном је повезан и са ограниченим новчаним и материјалним ресурсима којима породица располаже. Сиромаштво у бројним студијама корелира са лошијим школским постигнућима, школским неуспехом, нижим степеном мотивације, самопоуздања и академских аспирација, слабије развијеним интелектуалним, социјалним и академским вештинама, као и већем ризику од раног напуштања школовања (Baucal, 2012; Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Matković, 2010; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006)

Такође, у све већем броју истраживања потврђује се повезаност између социокултурног нивоа породице и школског постигнућа детета (Puzić i sar., 2018; Radulović, 2019; Radulović i sar., 2020; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Социокултурни ниво породице огледа се у културном капиталу који се односи на „образовно постигнуће, различита културна знања (попут језичке компетенције), као и естетске преференције“ у породици (Spasić, 2004, str. 290). Теорија културног капитала (Bourdieu, 1977, према Puzić, i sar., 2018) итиче да образовне неједнакости произилазе из чињенице да је образовни успех предодређен класним разликама у породичној социјализацији, тј. да деца из „привилегованих“ породица имају више релевантних вештина и знања за остваривање академских успеха. Самим тим, деца која одрастају у породицама високог социокултурног нивоа, усмерена су ка постизању виших академских постигнућа. Истраживање које је спровео Радуловић (2019) потврђује да је културни капитал значајан за постизање образовног успеха и образовних аспирација, као и да његов утицај на школско постигнуће може бити директан или индиректан преко осећаја самоефикасности ученика (Radulović i sar., 2020).

Значајан породични фактор у етиологији школског неуспеха је структура породице (Malinić, 2009; Matković, 2010; Stanišić i Gutvajn, 2010; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Резултати истраживања указују да постоји разлика у школском постигнућу у односу на то да ли ученик живи у целовитој породици (са оба биолошка родитеља) или са једним родитељем (мајком или оцем). Ученици који живе у непотпуним породицама остварују лошији школски успех и имају нижу просечну оцену у односу на ученике који живе у потпуним породицама (Stanišić i Gutvajn, 2010). Такође, разлике постоје и када је у питању разлог непотпуне породице. Највише оцене имали су ученици чији је родитељ преминуо, затим ученици чији су родитељи разведени, а најниже оцене ученици чији родитељи нису ни били венчани (Stanišić i Gutvajn, 2010). Деца из разведених породица подложнија су негативним искуствима, имају више проблема у понашању, лошије школско постигнуће и већи ризик раног напуштања школовања (Malinić, 2009). Разлике постоје и када је пол ученика у питању. Наиме, утврђено је да девојнице из непотпуних породица постижу бољи школски успех од дечака из

непотпуних породица. Такође, није свеједно ни са којим родитељем ученик живи. Ученици који живе у породици у којој биолошки отац није присутан услед развода или смрти, имају нижа школска постигнућа (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 1997, према Marković, 2015), док ученици који живе само са мајкама имају боља постигнућа у односу на ученике који живе само са очевима (Stanišić i Gutvajn, 2010). Ауторка Малинић (2009) наводи да у односу на број деце у породици, најбоље резултате постижу јединци или прворођена деца, а да навјећи број понављача потиче из многочланих породица. Даље ауторка наводи да су другорођена деца чешће понављала разред у односу на прворођену децу.

Васпитни стил представља релативно доследан начин понашања којим родитељи успостављају однос са дететом (Matejević, 2007) и остварује значајан утицај на укупно школско постигнуће детета. У емпиријским истраживањима утврђене су значајне разлике између различитих васпитних стилова родитеља и степена школског постигнућа ученика. Највиша школска постигнућа имају ученици чији родитељи преферирају демократски односно ауторитативни васпитни стил, у односу на ученике чији родитељи доминантно користе ауторитарни или пермисивни васпитни стил (Masten & Coatsworth, 1998; Steinberg et al., 1995). Ауторка Пелемиш (2017) указује на значај избегавајућег односно индиферентног васпитног стила родитеља. У истраживању потврђује позитивну корелацију између ауторитативног васпитног стила, као и негативну корелацију између индиферентног васпитног стила и школског постигнућа ученика. Она закључује да је за школски успех детета најоптималнији демократски односно ауторитативни стил родитељства, а да га следе избегавајући односно индиферентни, ауторитарни и на крају пермисиван или попустљив стил родитеља (Pelemiš, 2017). Такђе, ученици из породица демократског стила васпитања имају боље развијене социјалне вештине, зрелији су и спремнији на сарадњу и уопште испољавају позитивне и социјално пожељне облике понашања, у односу на ученике који одрастају у породицама са другачијим васпитним стиловима (Malinić, 2009).

Истраживања показују да ставови родитеља према деци такође могу утицати на школско постигнуће ученика. Непожељни родитељски ставови као што су занемаривање, избегавање, одбацивање, неповерење, превисоки захтеви или претерана заштита, најчешће проузрокују школски неуспех детета (Malinić, 2009). Са друге стране ставови поштовања, прихватања, сарадње, подршке и поверења подржавају позитивни емоционални и интелектуални развој детета што ствара добру основу за стицање социјалних и академских вештина, неопходних за остављавање школског успеха.

Укљученост родитеља у образовање деце одређено је преферираним васпитним стиловима и ставовима родитеља и има значајан утицај на образовне исходе ученика. Родитељи могу на различите начине учествовати и подржавати образовање деце, обезбеђивањем повољних услова за учење, надзирањем и помагањем у изради домаћих задатака, али и личним ангажовањем у школском животу (учешће на родитељским састанцима, савету школе и сл.) (Chen, 2005; Hill et al., 2004; Rogers et al., 2009;). Ауторка Чен (Chen, 2005) испитивала утицај перцепиране подршке родитеља, наставника и вршњака на школско постигнуће ученика, посредовано академском самоперцепцијом ученика. Резултати ове, а и бројних других студија (Bowen et al., 2008; Duchesne & Ratelle, 2010; Hill et al., 2004, Rogers et al., 2009) показали су да је подршка родитеља и наставника директно повезана са школским успехом. Стеинберг и сарадници (Steinberg et al., 1995) су утврдили да највиша постигнућа имају ученици који у исто време имају подршку и родитеља и вршњака, као и да њихова усаглашеност представља значајан предиктор академског успеха код адолесцената. Такође, утврђено је да родитељи који самоиницијативно учествују у школским активностима имају позитивније васпитне ставове према деци, у смислу веће сарадње, прихватања, поштовања и подршке детета (Spera, 2005, према Malinić, 2009). На учешће родитеља може утицати и социоекономски статус породице (у смислу да родитељи нижег социоекономског статуса често имају и нижи образовни ниво), етничка припадност (разлике у култури и језику), али и негативана искуства родитеља из сопственог школовања (Hill et al., 2004; Malinić, 2009). У истраживању које су реализовали Роџерс и сарадници (Rogers et al., 2009) испитивани су

утицаји нивоа образовања родитеља и академски притисак који су вршили на дете, посредовано индивидуалним карактеристикама детета у предвиђању школског постигнућа. Утврђено је да академски притисак очева предвиђа нижа постигнућа, а охрабрење и подршка мајки виша академска постигнућа. Такође, утврђено је да су дечаци изложенији већем академском притиску, а девојчице охрабрењу и подршци. Подржавајућа и охрабрујућа укљученост родитеља попут награђивања, охрабривања и похвала, повезани су са вишим школским постигнућима, док су негативне интеракције као наредбе, казне, критике или присила, утицале на лошија школска постигнућа (Rogers et al., 2009).

И на крају важно је сагледати утицај родитељских очекивања на школско постигнуће ученика. Резултати истраживања указују да родитељи који имају висока академска очекивања постављају веће захтеве и стандарде али и дају већу подршку својој деци, што је касније повезано са њиховим вишим академским аспирацијама и постигнућима (Brooscock, 1972, према Slijerčević i sar., 2017; Duchesne & Ratelle, 2010). Утврђено је да су родитељска очекивања детерминисана њиховим ставовима о важности образовања. Дакле, родитељи који високо вреднују образовање, односно академска постигнућа и мисле да је оно важно за будућност њиховог детета имају виша очекивања од своје деце. У складу са високим очекивањима, ови родитељи спремнији су да пруже помоћ, подршку и охрабрење својој деци (Jacob, 2010). Такође, утврђено је да родитељи вишег образовног статуса имају већа академска очекивања од своје деце (Jacob, 2010; Slijerčević i sar., 2017).

2.3.3. Фактори на нивоу школе

На значај школског окружења указивали су многи истраживачи истичући да је породица примарни контекст социјализације, а школа основни контекст за формално учење (Chen, 2005), па су и фактори који потичу из школске средине у теоријским и емпиријским истраживањима препознати као веома важни. Школски модел етиологије неуспеха посматран из системског приступа, неуспех ученика смешта у домен одговорности школе, школског система и организације. Као што је раније наведено, Фобер (Faubert, 2012) и Псахаропулос (Psacharopoulos, 2007) школски неуспех дефинишу као неуспех школе и школског система да обезбеди одговарајући ниво и адекватне услове, како би сви ђаци били успешни. Овакав приступ упућује на другачије виђење узрочне везе, где неуспех школе доводи до неуспеха ученика. Као два најзначајнија, али не и једина фактора издвајају се карактеристике наставника и наставе. Такође, један од често навођених разлога школског неуспеха јесте и предимензионарање образовне функције, а минимизирање васпитних задатака (Ilić, 2000).

Улога наставника у школском постигнућу ученика је значајна и комплексна. Она се манифестује како кроз личне карактеристике и понашање наставника, тако и кроз његов однос и очекивања у вези са ученицима. Бројна истраживања говоре у прилог томе да квалитет односа наставника и ученика представља значајан фактор школског постигнућа (Baker et al., 2009; Bowen, et al., 2008; Brewster & Bowen, 2004; Quin, 2017; Sointu et al., 2017; Strati et al., 2017). Добри, позитивни и порджавајући односи доприносе бољим школским постигнућима, а блискост наставника и ученика један је од најзначајнијих протективних фактора у школском окружењу (Allen et al., 2018; Baker et al., 2008; Berry & O'Connor, 2010; Liew, 2012; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Подржавајућа и позитивна интеракција ученика са наставницима и вршњацима утиче на бољу мотивацију и унапређује психолошко функционисање ученика (Malinić, 2009). Са друге стране ученици који су у лошијим и/или конфликтним односима са наставником или наставницима, чешће испољавају проблеме у понашању, негативне ставове према школи, имају лошију мотивацију и ниже школско постигнуће (Sointu et al., 2017; Tsai & Cheney, 2012). Све ово може довести до честог неоправданог одсуствовања из школе или до напуштања школовања (Elliott & Voss, 1974; Farrington, 1989; Harlow, 2003; Rumberger, 1987, 1995, 2011).

Када је у питању школски неуспех посебно су важни наставничково понашање и наставничкова очекивања (Arroy & Rhoard, 1999, према Malinić, 2009). У истраживању ауторке

Чен (Chen, 2005) тестирана је хипотеза да учениково опажање академске подршке од стране наставника, родитеља и вршњака директно утиче на његово школско постигнуће. Резултати указују да подршка родитеља и наставника има директан утицај на постигнуће ученика, с тим да је подршка наставника препозната као најјача подршка постигнућу ученика (Chen, 2005; Malinić, 2009, 2014; Sointu et al., 2017). Такође, образовни исходи ученика зависе и од стручне и педагошке компетентности наставника, васпитног стила, мотивације и метода рада (Ђорђевић, 1989; Malinić, 2009; Šaranović-Božanović, 1984).

Поред улоге наставника, као значајан етиолошки фактор из школског окружења издваја се квалитет наставе односно наставничког процеса. Ауторка Малинић (2009) сумирајући факторе који могу утицати на квалитет наставе истиче: начин организовања наставничког процеса, образовне садржаје, личност наставника, његову стручну и педагошку компетентност, мотивисаност за рад, али и индивидуалне карактеристике самих ученика, подршку породице и претходна постигнућа у учењу. Такође, утврђено је да облици, методе и средстава примењена у настави могу утицати на постигнуће ученика (Косић, 1989; Šaranović-Božanović, 1984). Наставни чиниоци неуспеха у највећој мери везују се уз критике упућене традиционалној настави. Аутор Сузић (1999) упућује да у традиционалној настави која је у нашим школама још увек заступљена, доминира фронтални рад кога карактерише унапред одређен план и програм, чији је доминантан метод рада предавање, а циљ је усвајање предвиђеног програма. Ово пасивизира улогу ученика, јер он слуша, прати, покушава да разуме, запамти и репродукује презентоване садржаје. Степен усвојености плана и програма мери се оценом, што уз често коришћење похвала, награда и казни, утиче на развој спољашње мотивације за учење (Сузић, 1999). За разлику од традиционалне у активној настави полази се од интересовања ученика, користе се методе активног учења, а циљ је развој личности и индивидуалности (Омеровић и Дџаферagiћ-Franca, 2012; Сузић, 1999). С обзиром да је учење активно, путем открића, самостално и стваралачко, да се ради у тимовима, малим групама или самостално, а да се процењују мотивисаност, самоиницијатива, напредак и развој личности ученика, овај вид наставе подстиче и развија унутрашњу мотивацију ученика (Матић, 2014; Сузић, 1999). У циљу превазилажења ових недостатака традиционалне наставе аутори Спасеновић, Малинић и Мирков (2007) дају одређене препоруке: коришћење истраживачких метода наспрам готових знања, усвајање повезаних знања, а не појединачних информација, учење са разумевањем, повезивање градива и чињеница, генерализација наученог, као и примена знања усвојеног у школи у стварним животним ситуацијама.

Поред карактеристика наставника и наставничког процеса, важан фактор школског постигнућа јесте и социјална клима на нивоу школе, наставе и самог разреда. У литератури постоји моноштво дефиниција школске климе, али уопштено говорећи она се односи на квалитет и карактеристике школског окружења. Социјална школска клима је групни феномен који превазилази појединачно искуство ученика или наставничког особља (Cohen et al., 2009). Она обухвата норме, циљеве, вредности, међуљудске односе, организацију наставе и организациону структуру школе (Cohen et al., 2009; Haynes et al., 1997; Thapa et al., 2013). Позитивна школска клима предуслов је доброг социо-емоционалног функционисања (Ђорђевић, 1989) што доприноси развоју мотивације, осећаја задовољства и развоја ученика, чиме се повећавају шансе за позитивне исходе образовног процеса (Haynes et al., 1997; Nichols, 2019). Коен и сарадници (Cohen et al., 2009) упућују да позитивна школска клима наставницима и ученицима обезбеђује осећај прихваћености, поштовања и продуктивност, као и социјалне, емоционалне и физичке сигурности. Ауторке Поповић Ћитић и Ђурић (2018) указују да је у питању вишедимензионалан конструкт, који обухвата физичке, социјалне и академске димензије. Ауторке дају обухватан преглед богате теоријске и емпиријске грађе, издвајајући најчешће истраживане елементе школске климе, распоређене у три димензије:

- 1) физичка димензија обухвата: „величину школе у односу на број ученика и наставника, изглед школске зграде и учионица, доступност ресурса за рад, ред и организација рада, удобност за рад и безбедност свих актера;

- 2) социјална димензија: квалитет интерперсоналних односа између наставника, ученика и ваннаставничког особља, равноправан и фер третман ученика од стране наставника и ваннаставничког особља, као и степен до којег ученици, наставници и особље учествују у процесу доношења одлука;
- 3) академска димензија: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу напредовања ученика, праћење учениковог успеха и брзо обавештавање ученика и родитеља о постигнутим резултатима“ (Ђурић и Поповић Ћић, 2010, 2011, према Поповић Ћић и Ђурић, 2018).

2.3.4. Фактори вршњачког нивоа

Након породице и школе, вршњачка група односно вршњаци, представљају важан агенс социјализације детета и као такви остварују значајан утицај и на његово школско постигнуће. Ово је посебно важно у периоду адолесценције (од 12. до 18. год.) када се развија самоидентитет и остварује аутономија од родитеља, а успостављање добрих вршњачких релација представља важан развојни задатак (Erikson, 1968, према Véronneau & Dishion, 2011). У бројним истраживањима анализирани су различити аспекти вршњачких односа, па се као посебно значајним када је школско постигнуће у питању издвајају: карактеристике вршњака и њихова образовна постигнућа, њихово школско ангажовање, ставови које имају према постизању школског успеха, као и проблематична понашања вршњака (Bowen et al., 2008; Chen, 2005; Chen et al., 1997; Krnjajić, 2002; Spasenović, 2008; Véronneau & Dishion, 2011).

Уласком у адолесценцију интензивира се утицај вршњака на емоционални, социјални, интелектуални и морални развој детета (адолесцента), што утиче на његово понашање, ставове према школи и укупно школско постигнуће (Chen, 2005; Krnjajić, 2002; Steinberg et al., 1995). У том периоду адолесценти бирају пријатеље који су им слични у погледу понашања, интересовања и ставова (Gutvajn, 2009; Hartup, 1996), проводе значајно време са њима било у школским или ваншколским активностима (Bowen et al., 2008; Véronneau & Dishion, 2011) чиме међусобно остварују значајан утицај на понашање, школско ангажовање и постигнуће. И резултати истраживања указују да постоји повезаност између нивоа школског постигнућа појединца и нивоа постигнућа блиских пријатеља, с тим да постоји разлика између дечака и девојчица. Дакле, када ученик са високим школским постигнућем има пријатеље такође високог постигнућа, извесно је да ће његово постигнуће остати на високом нивоу. Међутим, ова веза није потврђена када се ученик ниског школског постигнућа дружи са пријатељима високог постигнућа. У том случају његово постигнуће остаје на истом (нижем) нивоу (Véronneau & Dishion, 2011).

Када су у питању разлике између дечака и девојчица, најчешће коришћен модел објашњења произилази из самог процеса социјализације. С обзиром да вршњачка група представља референтан оквир за развој идентитета у периоду адолесценције, извесно је да ће упоређивање са високим постигнућима пријатеља имати значајан (позитиван или негативан) утицај на самопроцену, самоефикасност и укупно школско постигнуће ученика. Код девојчица са високим школским постигнућима и које имају пријатеље са високим постигнућима, уочено је међусобно подстицање на рад и школско постигнуће (Bowen et al., 2008; Chen, 2005). Са друге стране, код дечака није пронађена повезаност између школског постигнућа пријатеља и сопствених постигнућа (Chen, 2005; Véronneau & Dishion, 2011). Аутори Вераноеу и Дишон (Véronneau & Dishion, 2011) ово објашњавају механизмом социјалног упоређивања. Они наводе да када ученик доживљава туђе високо постигнуће као нешто достигну и оствариво, тада и он може бити мотивисан за постизање успеха. Међутим, када ученик високо постигнуће пријатеља доживљава као недостижно и неоствариво, тада социјално поређење негативно утиче на његову самоперцепцију и мотивисаност. И аутори Роуз и Рудолф (Rose & Rudolph, 2006, према Véronneau & Dishion, 2011) објашњавају ове разлике корситећи модел вршњачке социјализације. Аутори наводе да у односу на дечаке, девојчице имају израженију потребу за друштвеним одобравањем и осетљивије су на критеријуме блиских пријатеља по питању

школског успеха. У ситуацијама када нису у могућности да достигну одређене стандарде девојчице могу доживети пад самопоуздања и процене самоефикасности, што може довести до одређених интернализованих проблема.

Такође, поставља се питање на који начин дружење са вршњацима високог школског постигнућа утиче на постигнуће појединца. Неки аутори сматрају да вршњаци могу бити извор подршке у смислу сарадње и заједничког рада, дељења вредних интелектуалних информација и ресурса (белешке, књиге, извори сазнања и сл.), развоја вештна учења посматрањем и опонашањем, ставова који подржавају постизање школског успеха и уопште моделовање школски (академски) пожељног понашања (Schunk, 1987, према Chen, 2005; Wentzel, 1993). Утицај се може објаснити и посредством механизма интернализације позитивних циљева које промовишу „успешни„ вршњаци (Véronneau & Dishion, 2011), као и усвајањем вештина и стратегија које доприносе школском успеху. Овде спадају поштовање школских правила, сардања са наставницима и вршњацима, улагање напора у учење, израду домаћих задатака, активно учествовање у настави и ваннаставним активностима и друго (Appleton et al., 2008; Fredricks, et al., 2004). Дружење са просоцијалним вршњацима чије су вредносне оријентације усмерене према високим школским постигнућима, такође позитивно утиче на школско постигнуће ученика (Gutvajn, 2009; Steinberg et al., 1995). Са друге стране пријатељство са вршњацима који имају ниске школске аспирације, негативне ставове према школским постигнућима (Clasen & Clasen, 1995) или испољавају проблеме у понашању, може утицати на смањење школског постигнућа ученика (Chen, 2005; Silberberg & Silberberg, 1971; Sweeten et al., 2009; Véronneau & Dishion, 2011). Неки аутори проблем виде у неструктурираном провођењу слободног времена, без икаквог вида контроле, чиме се стварају могућности за учешће у проблематичним или делинквентним активностима (Sweeten et al., 2009), што за последицу има ометање, занемаривање или потпуно запостављање школских обавеза (Véronneau & Dishion, 2011).

Коначно, важно је истаћи да различити обрасци вршњачке интеракције имају различит утицај на школско постигнуће ученика, при чему се као нарелевантнији истражују: социјална компетентност ученика, прихваћеност или одбаченост од стране вршњачке групе, квалитет дечјих пријатељстава и просоцијално или антисоцијално понашање ученика (Chen et al., 2010; Krnjajić, 2002; Spasenović, 2003, 2004, 2008; Wentzel, 1991). Социјална компетентност сагледава се кроз различите аспекте, као што су способност решавања интерперсоналних проблема, постављање социјалних циљева, пружање подршке, поверења и разумевања, а аутор Крњајић (2002) упућује на посебну важност социјално одговорног понашања и процеса саморегулације. Такође, аутор истиче да ови аспекти социјалне компетентности могу бити „поузданији предиктори школског постигнућа него интелектуалне способности“ (Krnjajić, 2002, str. 213).

Несумњиво је да вршњачки односи имају значајан утицај на понашање и ставове детета, као и на његов укупни емоционални и интелектуални развој. У том смислу аспект прихваћености или одбачености у вршњачкој групи, умногоме може утицати на школско постигнуће ученика, што је у бројним истраживањима и доказано (Masten & Coatsworth, 1998; Spasenović, 2008; Wentzel & Asher, 1995). Налази истраживања упућују да ученици који су прихваћени и „популарни“ у вршњачкој групи имају боља школска постигнућа, виши коефицијент интелигенције, боље социјалне компетенције, али указују и на важност добрих односа са родитељима (Hartup, 1983; Masten & Coatsworth, 1995; Spasenović, 2008). Такође, тиме се стварају предуслови за адекватније и активније учешће у наставним и ваннаставним активностима, боље образовне исходе, виши ниво социјалне компетентности, самопоштовања и процене самоефикасности, као и боље ментално здравље уопште (Chen et al., 2010; Masten & Coatsworth, 1998; Parker et al., 1995, према Masten & Coatsworth, 1998). Са друге стране неприхватање или одбаченост од стране вршњака повезана је са нижим школским постигнућима, проблемима у понашању и прилагођавању, који често почињу још у породици (Masten & Coatsworth, 1998). Крњајић (2002) позивајући се на резултате истраживања (Cairns et al., 1989; Galloway, 1982; Hargreaves, 1978) сматра да „одбачени“ представљају ризичну

групу у погледу негативних исхода као што су: делинквенција, изостајање са наставе, напуштање школовања и проблеми менталног здравља (Krnjajić, 2002; Masten & Coatsworth, 1998; Spasenović, 2008).

Значајан аспект социјалне компетентности јесте и одабир вршњака и квалитет вршњачких односа. Познато је да се деца повезују са вршњацима са којима деле сличне или исте ставове (Gutvajn, 2009; Hartup, 1996), školsku motivacionu strukturu (Kindermann, 1993; Véronneau & Dishion, 2011), као и да прихваћеност од стране вршњака представља један од најзначајнијих социјалних и академских циљева (Wentzel & Asher, 1995) у адолесценцији. Дакле, добро прилагођена, одговорна и деца са високим академским аспирацијама, бирају и друже се са вршњацима истих или сличних вредносних оријентација, чиме међусобно поткрепљују такво понашање. Истовремено, деца лошијег школског постигнућа, нижих школских аспирација, са проблемима у прилагођавању и понашању, бирају себи сличне вршњаке, чиме се њивово неадекватно понашање учвршћује и пролонгира. Велш и сарадници (Welsh et al., 2001) испитивали су овај реципрочан модел утицаја између академских постигнућа и социјалне компетенције. Налази истраживања потврђују да добре социјалне компетенције воде добрим академским компетенцијама и постигнућима, као и да добра академска компетенција подстиче развој социјалне компетенције. Реципроцитет је потврђен и када су у питању лошија академска постигнућа и слабије развијене социјалне компетенције (Welsh et al., 2001). То значи да начин избора вршњака и квалитет вршњачких интеракција директно утичу на школско постигнуће ученика (DeRosier et al., 1994; Welsh et al., 2001), али и да школско постигнуће значајно утиче на квалитет вршњачких односа (Krnjajić, 2002; Masten & Coatsworth, 1998; Spasenović, 2008; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1991).

И на крају важно је указати на везу која постоји између просоцијалног и антисоцијалног понашања и школског постигнућа. Аутори упућују да ови утицаји могу бити директни или индиректни (Chen et al., 1997; Spasenović, 2004). Директан утицај остварије се путем позитивних вршњачких интеракција у којима се врши интелектуална размена и унапређивање вештина учења, које олакшавају усвајање наставних садржаја и исходују у високим школским постигнућима (Spasenović, 2004, 2008). Индиректан утицај оставрује се како путем позитивних образаца понашања (поштовање школских правила, активним учествовањем у настави, сарадњом и сл.), тако и путем наставничких преференција, јер је утврђено да су наставници позитивнији, спремнији на помоћ, подршку и сарадњу са ученицима који испољавају просоцијално понашање (Maguin & Loeber, 1996; Spasenović, 2004, 2008). Са друге стране антисоцијално или друштвено неприхватљиво понашање доводи се у везу са слабијим школским постигнућима. Ученици који испољавају антисоцијално понашање најчешће се удружују са антисоцијалним вршњацима, чиме се такво понашање подстиче и учвршћује. То даље може довести до ескалације антисоцијалних облика понашања и проблема у понашању, као што су лагање, агресија, насиље, непослушност, непоштовање школских правила, неоправдано изостајање са наставе, напуштање школовања и сл. (Coie & Dodge, 1988; Dodge, 1983; Hartup, 1996; Masten & Coatsworth, 1998; Rubin et al., 2007).

2.3.5. Фактори на нивоу заједнице

У етиологији школског неуспеха важно је указати и на одређене факторе који произилазе из карактеристика друштвене заједнице у којој ученик и његова продица живе. Значајан утицај на школско постигнуће ученика може имати степен организованости или дезорганизованости суседства, ниво криминала или вршњачког насиља, културолошке вредности, срединске разлике (рурална или урбана средина), а као најзначајнији фактор истражује се сиромаштво (Bowen et al., 2008; Wodtke & Parbst, 2017; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006).

Клифорд Шо (Clifford Shaw) социјалну дезорганизацију дефинише као „пад друштвене контроле унутар локалне заједнице, до кога долази услед слабљења традиционалних вредности и мешања култура различитих етничких и имигрантских група“ (Pešić i Janković,

1988, str. 50, према Jugović, 2009, str. 84). Управо у контексту теорије друштвене дезорганизације Бовен (Bowen, 2002) извештава о повезаности стопе насилног криминала у заједници и насилничког понашања ученика испољеног кроз учестале туче, уништавање имовине, ношење оружја и припадништва банди, посебно када су дечаци у питању. Живот у заједници са лошом инфраструктуром, запуштеним зградама, високим стопама насиља, криминала, диловања дроге и слично, повезани су са нижим школским постигнућима и мањим шансама за завршетак школовања (Williams et al., 2002). Такође, карактеристике суседства значајно утичу на формирање осећања и ставова према школовању, као и на укупне академске аспирације ученика. Неформална друштвена контрола, криминал и негативна вршњачка култура имају директне негативне ефекте на осећај припадности и повезаности са школом (Nash, 2002), а дружење са вршњацима који девалвирају значај образовања доводи до смањења образовних аспирација и нижег образовног постигнућа ученика (South et al., 2003).

Уважавање културолошких специфичности може допринети бољем разумевању разлика у школском постигнућу ученика. Наводећи резултате међународног истраживања у коме су учествовали ученици из Кине, Јапана и Америке, ауторка Малинић указује да високо постигнуће јапанских ученика није резултат виших интелектуалних способности, већ навика и животног искуства из породице и културе којој припадају (Malinić, 2009). Разлике међу културама испољавају се на много начина, а пре свега у доминантном систему вредности, интерперсоналним односима, породичним релацијама, односу према раду, вредновању образовања и слично.

Нека истраживања указују да постоје разлике у школском постигнућу ученика у односу на то да ли живе у руралној или урбаној средини. Иностранци аутори упућују да ученици у урбаним срединама имају боља академска постигнућа у односу на ученике из руралних (приградских или сеоских) подручја (Owoeye & Yara, 2011; Young, 1998). Наводећи резултате истраживања спроведених у нашој средини (Косић, 1993; Nikolić, 1998) ауторка Малинић (2009) истиче да што је средина урбанија виша су постигнућа ученика, а да ученици сеоских школа имају у просеку нижи школски успех. Овакви резултати могу се објаснити разликама у вредносним оријентацијама, начину живота, општем образовном нивоу становништва, али и неједнаким условима у погледу доступности садржаја као што су библиотеке, позоришта, музеји и остале културно-уметничке и научно-истраживачке институције.

И на крају важно је указати на значај сиромаштва као фактора који се прожима кроз све претходно анализирани факторе етиологије школског неуспеха. Као што је раније наведено, сиромаштво у бројним студијама корелира са лошијим школским постигнућима, школским неуспехом, нижим степеном мотивације, самопоуздања и академских аспирација, слабије развијеним интелектуалним, социјалним и академским вештинама, као и већем ризику од раног напуштања школовања (Baucal, 2012; Baucal i Pavlović-Babić, 2009; Matković, 2010; Woolley & Grogan-Kaylor, 2006). Може се рећи да је однос сиромаштва и школског неуспеха током читавог образовног процеса у својеврсној интеракцији, тј. да се ова два феномена директно поткрепљују. Наиме, ученици који потичу из сиромашних породица (и друштвених заједница) имају мање могућности за здраву и адекватну исхрану, као и оптималан раст и развој, што може исходovati у депривираним физичком, интелектуалном и емоционалном развоју, чиме се њихове шансе за успешно образовање значајно лимитирају. Такође, сиромашни родитељи и сами имају нижи образовни ниво, чиме се ограничавају могућности за адекватну стимулацију, подстицање и развој академске аспирације код ученика. Сиромашни ученици мање спремни полазе у школу, имају израженије негативне ставове према школи, нижи ниво самоефикасности и мотивације, што повећава ризик за лоша школска постигнућа (Howse et al., 2003, према Malinić, 2009). Са друге стране последице школског неуспеха и посебно напуштања школовања у крајњем исходу су врло озбиљне, многобројне и резултирају сиромаштвом. Резултати бројних истраживања показују да они који одустану од школовања имају веће шансе да буду незапослени у односу на оне који имају завршену (средњу) школу, њихове плате су мање и постоји већа вероватноћа да ће бити примаоци социјалне помоћи (Sweeten et al., 2009, str. 49). Поред тога, код ове категорије бележи се лошији здравствени

статус и већи ризик од ране смрти због недоступног или неадекватног здравственог осигурања (Davidoff & Kenney, 2005). Имајући у виду овакву природу ова два феномена (сиромаштва и школског неуспеха) ауторка Малинић (2009, стр. 80) подсећа „да је улагање у побољшање образовања једини начин да се прекине зачарани круг сиромаштва“.

3. ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И СУКОБА СА ЗАКОНОМ

3.1. ИСТРАЖИВАЊА О ПОВЕЗАНОСТИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И СУКОБА СА ЗАКОНОМ

Истраживања малолетничке делинквенције имају традицију дужу од једног века. Психолози, социолози и криминолози који су се бавили овим феноменом, обраћали су пажњу на најразличитије чиниоце делинквенције – од генетике, преко менталних недостатака до утицаја породице и шире заједнице. Међутим, утицај карактеристика школског система и последица неуспеха у школи су се тек релативно касно нашли у фокусу истраживања из ове области (Silberberg & Silberberg, 1971, стр. 17). Данас је питање повезаности школског неуспеха и делинквентног понашања једна од врло заступљених тема у литератури која теоријски или емпиријски приступа изучавању младих у сукобу са законом.

У првим покушајима да се утврди природа везе између школског неуспеха и делинквенције, психолози су идентификовали ниску интелигенцију као чинилац који доприноси развоју криминалног понашања, а истовремено неповољно утиче на успех у школи. Треба имати у виду да је у то доба, почетком 20. века, процена интелигенције била веома субјективна и углавном се заснивала на способности појединца да стекне академска знања. С развојем различитих облика тестирања интелигенције, студије које су испитивале везу између интелигенције и делинквенције су постале веома популарне (Silberberg & Silberberg, 1971).

Пар деценија касније, истраживања почињу више да се фокусирају на повезаност школског успеха и малолетничке делинквенције. Једно истраживање спроведено 1919. године показало је да чак 86% институционализованих дечака има изузетно слабо образовање (Silberberg & Silberberg, 1971, стр. 18). Друго истраживање, спроведено 1933. године, показало је да се незадовољство и неприлагођеност школи налазе у самој основи делинквентних каријера великог броја истраживаних субјеката (Healy, 1933, стр. 80, према Silberberg & Silberberg, 1971, стр. 18).

Из раног периода истраживања школског неуспеха и делинквенције вероватно су најпознатија истраживања Гликових (Gluecks, 1950, према Silberberg & Silberberg, 1971, стр. 18) која су показала да делинквентни дечаци имају значајно слабији школски успех у односу на њихове неделинквентне вршњаке. Ово истраживање је такође показало да делинквенти углавном не воле школу, пружају отпор ограничењима која намеће школски систем и нису заинтересовани за школске задатке. Другим речима, значајно су мање прилагођени школском систему у односу на њихове вршњаке који немају историју делинквентног понашања.

Већ од самих почетака истраживања у овој области постало је јасно да некаква веза између школског неуспеха и делинквенције постоји (Maguin & Loeber, 1996), међутим о природи те везе и данас постоје како теоријска неслагања тако и размимоилажења у погледу тумачења емпиријских налаза. Наиме, како примећују Свитен и сарадници, они који одустану од даљег школовања могу бити девијантни из више разлога: 1) напуштање школе утиче на развој делинквенције и других облика поремећаја у понашању; 2) делинквенти чин и други проблеми у понашању могу да утичу на одустајање од даљег школовања; 3) узрочна веза између школског неуспеха и делинквенције је двосмерна; 4) не постоји узрочно-последична веза између ова два феномена јер су оба исход неког другог заједничког узрока (другим речима, реч је о лажној корелацији) (Sweeten et al., 2009, стр. 49-50). У том смислу, кључно питање које се поставља јесте то да ли школски неуспех и одустајање од школовања имају каузално дејство на касније девијантно понашање? Ово је питање је значајно не само из

теоријских разлога већ због практичних импликација, јер уколико напуштање школе младе излаже високом ризику од криминалитета и негативне спирале социјалне девијантности, од изузетне важности постаје како ојачати различите елементе образовног система тако да престанак школовања буде последња опција на коју се млада особа одлучује. О важности системског одговора на образовне потребе младих људи који се враћају у школу по изласку из институција за третман младих у сукобу са законом, говоре налази већег броја истраживања. Студија коју је спровео Голдкајнд (Goldkind, 2011) указује на важност присуства у школама стручњака за ментално здравље који могу да помогну младима да се реинтегришу у школски систем. Друга истраживања указују на неопходност индивидуализације услуга у оквиру школског система које ће омогућити најбоље услове за враћање младих у сукобу са законом назад у процес школовања (Bullis & Yovanoff, 2005; Sinclair et al., 2017).

Важно је напоменути и то да млади напуштају школу из веома различитих разлога: од тога да су незаинтересовани за школу и демотивисани лошим резултатима до тога да престају са школовањем да би се запослили или засновали породицу. Разлози из којих се млади одлучују да напусте образовни систем, у великој мери могу да утичу на то да ли ће се они окренути девијантном понашању, или ће остати у законским оквирима остварујући се кроз улоге родитеља, супружника или радника (Sweeten et al., 2009, str. 51).

У тексту који следи, пажња ће бити посвећена најзначајнијим теоријским покушајима да се расветли природа односа између школског неуспеха и делинквенције која доводи до сукоба са законом. Потом ће бити представљени налази најважнијих истраживања, а поглавље се завршава сумирањем најзначајнијих закључака теоријских и емпиријских радова који ће нам послужити као подлога за тумачење налаза овог истраживања.

3.2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОДНОСА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ

Однос између делинквенције и напуштања школе разматран је у оквиру више теоријских праваца. За две криминолошке теорије - теорију притиска (strain theory) и теорију друштвене контроле – може се рећи да су дале највећи допринос у разумевању односа ова два феномена (Sweeten et al., 2009, str. 52).

Према класичној теорији притиска (Cloward & Ohlin, 1960; Cohen, 1955) преступничко понашање представља прилагођавање на незадовољство произашло из неуспеха у школи и строгих правила која намеће школски систем. Школско окружење којим доминирају вредности и правила средње класе, сматра се главним извором фрустрације и отуђености за младе из нижих друштвених слојева. Како би ублажили своју фрустрацију, ови ученици су склони томе да не признају легитимитет норми средње класе и да се окрену делинквентном понашању које им пружа изванредан успех, статус и признање. За ученике који потичу из нижих друштвених слојева, теорија притиска види школу и неуспех у њој као главни узрок криминалне активности.

Из перспективе теорије притиска, академски неуспех има каузални ефекат на делинквенцију, а делинквенција се може схватити као адаптација на школски неуспех. Лоши ђаци се окрећу криминалу због новца, статуса, самопоштовања и задовољства, јер то не могу да постигну кроз систем награђивања у школи (Cloward & Ohlin, 1960; Cohen, 1955).

Према класичном облику теорије притиска, млади који у школи доживе неуспех, имају пред собом два избора. Први је да остану у школи и смање притисак практиковањем делинквентног понашања које пружа изванредан осећај статуса и успеха. Други је да школу напусте и на тај начин смање притисак који осећају. Према постулатима ове теорије, једном када се школа напусти, притисак попушта па самим тим опада и мотивација за даље делинквентно понашање (Cloward & Ohlin, 1960; Cohen, 1955; Elliott, 1978; Elliott & Voss, 1974). Другим речима, млади који напусте школу налазе се у мањем ризику да развију антисоцијална понашања од оних који остају у школском систему и у њему бележе неуспехе и фрустрације.

Новије теорије притиска (*general strain theory*) полазе од механизма фрустрација – агресија, указујући на то да лоше оцене и негативна искуства у школи воде криминалном понашању (Agnew, 1985a, 1992). Заступници Генералне теорије притиска су развили полазне поставке старијих приступа издвајајући утицај три извора притиска: 1) неуспех у постизању позитивно вреднованих циљева (нпр. неуспешан ученик одустаје од школовања); 2) уклањање позитивних стимуланса (иначе успешан ученик мора да напусти школу из финансијских, породичних и др. разлога) и 3) излагање негативним стимулансима (нпр. ученик напушта школу услед малтретирања од стране вршњака). Ученици који се налазе у првој и трећој категорији су, према поставкама ове теорије, у мањем ризику да развију девијантне обрасце понашања јер су се напуштањем школе удаљили од извора притиска и фрустрације. С друге стране, они који су школу морали да напусте из других разлога, изложени су већем ризику од развоја девијантног понашања. Овде је важно напоменути да се ризик од развоја девијантне каријере смањује уколико по напуштању школе млади преузму неку од друштвено признатих улога: радника, супружника, родитеља итд. и на тим основама изграде свој нови идентитет (Sweeten et al., 2009, str. 53). Налази једног броја истраживања потврђују претпоставке теорије притиска да лоше оцене утичу на развој делинквентног понашања (Agnew, 1985b, 1991; Maguin & Loeber, 1996; Najaka et al., 2001).

У односу на заступнике теорије притиска, присталице теорије социјалне контроле (Hirschi, 1969) имају готово супротна очекивања. Према претпоставкама ове теорије, природна склоност ка делинквенцији инхибира се остваривањем снажних веза са особама које поштују друштвене норме (нпр. наставници, васпитачи, тренери) и важним друштвеним институцијама (нпр. школа). Млади који су посвећени вредностима и циљевима образовања, који имају чврсту емоционалну повезаност са наставним особљем и који проводе време у школским активностима (редовно похађају наставу, уче, учествују у ваннаставним активностима) остварују јачу повезаност што обуздава њихове антисоцијалне импулсе. Теоретичари друштвене контроле би, према томе, очекивали да ће млади који напусте школу бити изложени повећаном ризику делинквенције јер се тим чином њихове најважније социјалне везе прекидају. Свакако, уколико успеју да изван школског система успоставе нове везе са конвенционалним институцијама или узорним појединцима, шансе за девијантно понашање се сразмерно смањују (Jarjoura, 1996; Sweeten et al., 2009).

Према претпоставкама ове теорије, адолесценти који имају слабе везе са школом су склонији да се укључе у делинквентне активности јер мање тога имају да изгубе односно мање су забринуте да ће се таквим понашањем удаљити од својих наставника и школских другова. Сматра се да лош школски успех доводи до отуђења од школе и ауторитета, те фрустрација и повезивања негативних осећања са школом, а као последица тога јавља се „формирање алтернативних стандарда понашања“ (Kranželić-Tavra, 2009), те делинквенција представља вид одбране од неуспеха. С обзиром на то да су мање посвећени академским циљевима, последице делинквентног понашања и казне су за ове ученике релативно ниске. Теорија контроле указује и на то да је веза између академског успеха и делинквенције посредована ставовима младих према школи и другим важним друштвеним институцијама.

Налази једаног броја истраживања говоре у прилог теорије контроле, указујући на то да млади који се осећају повезано са школом, остварују бољи академски успех и мање су склони рецидивизму односно враћању делинквентним обрасцима понашања по повратку у школу (Jarjoura, 1996; Najaka et al., 2001; Sharkey et al., 2011).

За потребе теоријског разматрања односа девијантности и школског неуспеха, важно је поменути и Генералну теорију криминала коју су развили Готфредсон и Хирши (Gottfredson & Hirschi, 1990), а која скреће пажњу на то да су криминалитет и друга антисоцијална понашања последица ниске самоконтроле. Према овој теорији, они који се не могу одупрети брзом и лако испуњавању својих жеља, вероватно ће се укључити у низ антисоцијалних и самоуништавајућих активности (нпр. конзумирање алкохола, цигарета, наркотика итд.) и извесно неће испуњавати оне обавезе које воде школском успеху и завршетку школовања. Адолесценти који имају нижи степен самоконтроле су неспособни да добију добре оцене јер

им недостају знања, вештине и самодисциплина неопходна за адекватно учење и праћење наставе. Другим речима, према теоретичарима самоконтроле одустајање од школе и делинквенција су повезани, али не узрочним везама, како то сматрају теоретичари друштвене контроле и притиска. Дакле, из ове теоријске перспективе, корелација између делинквенције и напуштања школе је лажна јер су оба понашања исход истог заједничког узрока - слабе самоконтроле (видети детаљније у: Sweeten et al., 2009, str. 54-55).

У прилог ове теорије иду и резултати истраживања о ефектима оцењивања, социјалних веза и везаности за школу у односу са делинквенцијом које су спровели су Фелсон и Стаф (Felson & Staff, 2006). Резултати указују да је веза између академског успеха и делинквенције „лажна“ или случајна, а не узрочна, јер када се држе под контролом неке друге варијабле, ефекат оцена на касније делинквентно понашање се смањује и постаје статистички неважан. Дакле, ово истраживање указује да делинквенција није одговор на негативне социјалне односе нити лоше оцене, како то сугеришу теорија притиска и друштвене контроле, нити се адолесценти окрећу делинквенцији због неуспеха у школи. Уместо тога, објашњење се налази у чињеници да се адолесценти разликују према способности самоконтроле, што утиче на њихово понашање као у школи, тако и изван ње. Међутим, мора се нагласити да истраживачи остављају простора за дугорочно негативно деловање школског неуспеха на делинквенцију.

3.3. ЕМПИРИЈСКА ИСТРАЖИВАЊА ОДНОСА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА И ДЕЛИНКВЕНЦИЈЕ

Налази емпиријских истраживања која се баве школским неуспехом и делинквенцијом су мешовити. Сукоб са законом и контакт са правосуђем за малолетнике може проузроковати бројне негативне последице од проблема у понашању и проблема менталног здравља (Keith & McCray, 2002; Lambie & Randell, 2013), школског неуспеха (Sweeten, 2006; Sweeten et al., 2009), повећане вероватноће за напуштање школовања (Aizer & Doyle, 2013; Sweeten, 2006), па све до незапослености (Keith & McCray, 2002; Sweeten, 2006) или поновног упућивања у затвор (Aizer & Doyle, 2013; Ramchand et al., 2009).

У прилог тези да се они који напусте школовање налазе у већем ризику од делинквенције, говоре резултати истраживања о високом уделу ниско образованих у затвореничкој популацији (Blomberg et al., 2011; Farrington, 1989; Harlow, 2003; Morgan & Kett, 2003).

Друге студије су показале позитивну везу између напуштања школе и различитих облика делинквентног понашања и коришћења психоактивних супстанци (Elliott et al., 2012; Henry et al., 2012; Jarjoura, 1993, 1996; Thornberry et al., 1985).

У студијама које су испитивале повезаност напуштања школе и делинквентног понашања, треба направити разлику између оних које у обзир узимају временски период одмах по напуштању школе и лонгитудиналних студија које прате животе младих који су напустили школу током дужег времена. Један број студија које су се бавиле само непосредним последицама напуштања школе показале су да су стопе делинквенције међу онима који ће напустити школу, највише баш непосредно пред прекид школовања, после чега нагло опадају (Elliott & Voss, 1974; LeBlanc & Frechette, 1989). Међутим, треба имати у виду да је код ових студија период праћења (follow-up) био веома кратак, па се резултати могу тумачити само у погледу краткорочно позитивних ефеката одустајања од школовања, али нису поуздани у погледу дугорочних ефеката напуштања школовања на делинквентне активности. Насупрот томе, лонгитудиналне студије указују на то да по напуштању школе временом долази до пораста делинквентног понашања (Polk et al., 1981; Thornberry et al., 1985; Wang, & Fredricks, 2014) и да рано напуштање школовања представља дугорочно највећи ризични фактор за делинквентно понашање, јер има кумулативно неповољан учинак на животни пут малолетника (незапосленост, коришћење услуга социјалних служби, слабије здравље итд.).

С друге стране, већи број истраживачких студија показује да повратак у школу након отпуштања из институција за третман младих у сукобу са законом умањује дугорочне

негативне последице боравка у овим институцијама (Blomberg et al., 2011; Bullis et al., 2004; Sweeten, 2006). Исто тако, један број лонгитудиналних студија показује да је образовање негативно повезано са криминалитетом одраслих односно да су они који су умешани у криминалне активности по правилу нижег образовања (Bernburg & Krohn 2003; Blomberg et al., 2011; Buonanno & Leonida, 2009; De Li 1999; Fagan & Pabon, 1990; Farrington, 1989; Harlow, 2003; Lochner & Moretti, 2004; Morgan & Kett 2003). Похађање школе и време проведено у школи у продуктивним активностима повезано са нижим нивоима криминалног понашања (Anderson, 2014; Gottfredson, 1985; Hirsch et al., 2018; Lochner & Moretti, 2004).

Школски неуспех, искуство суспензије и напуштање школовања су идентификовани као кључни чиниоци за појаву делинквенције, поготово за припаднике мањинских група и особе са инвалидитетом (Skiba et al., 2002; Wald & Losen, 2003). Томе у прилог говоре и налази да је већина младих која је била укључена у кривични поступак имала искуство неуспеха, суспензије или напуштања школовања (Christle et al., 2005).

Један број истраживања се усмерио на питање како претходно делинквентно или криминално понашање утиче на школски успех, односно да ли може бити чинилац напуштања школе (Rud et al., 2018). Налази показују да криминалне активности и сусрет са правосудним системом могу да поремете процес образовања, што на крају може довести до слабијег образовног постигнућа, прекида у школовању па и до напуштања школе (Hjalmarsson 2008; Lochner 2004, 2011; Sweeten 2006). Резултати новијих истраживања указују на различите предикције у погледу повезаности делинквентног понашања и напуштања школовања, па тако Руд и сарадници (Rud et al., 2018) указују да је шанса за рано напуштање школовања 11% већа ако је малолетник укључен у делинквентне активности. Вард и Вилијамс (Ward & Williams, 2015) проучавајући однос између самопријављивања делинквенције и образовања, закључују да испољавање делинквентних активности пре шеснаесте године смањује вероватноћу 7 – 10% за завршетак средње школе, док Хјалмарсон (Hjalmarsson, 2008) налази да тај проценат иде и до 26%.

Потом, развој криминалне каријере и стицање одређених користи од ње, могу преусмерити младе људе од образовања у правцу даљег криминалног деловања (Lochner 2004; Ward & Williams 2015). Надаље, стигма као последица делинквентног понашања има значајно негативан утицај на целокупан процес образовања. Посебно негативан ефекат стигматизације има појављивање малолетника пред судом (изречена судска пресуда) што у неким образовним системима може резултовати и избацивањем ученика из школе и прекид даљег школовања (Sweeten, 2006).

Бројна истраживања потврдила су значајне негативне ефекте боравка у малолетничком затвору на дугорочне исходе у животу малолетника (Kubek et al., 2020). Студије у Америци потврђују високе стопе рецидивизма, где се скоро половина пуштених из установа за третман младих у сукобу са законом у року од три године врати у притвор (United States Department of Education, 2016, према Kubek et al., 2020). Фактори ризика попут расе, узраста и образовања, значајно утичу на рецидивизам, посредством неких индивидуалних фактора као што је љутња или раздражљивост (Hong et al., 2013). Резултати истраживања упућују да особе које су боравиле у затвору као малолетници имају 39% мање шансе за завршетак школовања и 41% вероватноће да ће до 25. године поново бити ухапшени и отићи у затвор. Код малолетника који су били у сукобу са законом али нису боравили у затвору, шансе за завршетак школовања мање су за 13% у односу на младе који нису имали сукобе, а шансе за поновно затварање пре 25. године су око 22% (Aizer & Doyle, 2013). Са друге стране фактори повезани са школском средином могу позитивно утицати на смањење ризика за поновно хапшење и ублажавање негативних последица уласка у правосудни систем за малолетнике. Повратак у школу и редовно похађање након изласка из установе (Blomberg et al., 2011), позитивна повезаност са школом, односно наставницима и вршњацима (Bullis et al., 2004) као и остваривање школских постигнућа, доказано смањује вероватноћу за поновним укључивањем у делинквентне активности или поновног затварања (Kubek et al., 2020).

Добијање кривичне пријаве или боравак у затвору за малолетнике може резултовати не само избацивањем из школе већ и тешкоћама у проналажењу посла, што код младих смањује мотивацију за даље школовање и тражње формалног запослења (Apel & Sweeten 2010; Sweeten, 2006; Uggen et al., 2014).

На крају овог прегледа, а у прилог тврдњи да је веза школског неуспеха и делинквенције лажна, односно да су оба облика понашања само различите манифестације једног истог заједничког узрока, показују налази истраживања према којима је су се они који су одустали од школовања били другачији од својих вршњака који су наставили школовање, и много пре него што је дошло до самог чина напуштања школе (Felson & Staff, 2006; Sweeten et al., 2009). Они који су прекинули школовање су чешће долазили из сиромашних породица, њихови родитељи у имали ниже образовање, били су чешће окружени вршњацима који су такође имали проблем са законом и често су потицали из депривираних заједница (Alexander et al., 2001; Elliott & Voss, 1974; Sweeten et al., 2009). Налази ових студија указују на важност контроле фактора друштвене (само)селекције у истраживању узрочних односа између школског неуспеха и делинквенције, што савремене технике статистичке анализе углавном омогућавају.

Закључак који се намеће је да у испитивању односа школског неуспеха и делинквенције треба имати у виду емпиријску и теоријску неусклађеност која постоји у литератури, а која је великим делом производ различите концептуализације школског неуспеха, односно разматрања његових различитих појавних облика (лоше оцене, напуштање школовања итд.). Поред тога, различити емпиријски налази су исход примене разнородних методолошких техника, величине узорка и контроле других чинилаца који утичу на развој делинквентног понашања. Као што се из овог прегледа види, лоше оцене могу бити извор фрустрације која код појединаца који имају слабу самоконтролу може резултовати делинквентним понашањем. С друге стране, напуштање школе као извора фрустрације, на краће стазе може резултовати смањењем делинквентног понашања, али на дуге може бити један од фактора који доприноси развоју криминалне каријере. Такође, важно је напоменути да је однос школског неуспеха и делинквенције најбоље посматрати у оквиру шире мреже чинилаца за који се залаже приступ ризичних и протективних фактора који ће бити представљен у наставку.

3.4. КОНЦЕПТ РИЗИЧНИХ И ПРОТЕКТИВНИХ ФАКТОРА

Као полазни оквир за развијање овог концепта коришћен је социо-еколошки развојни модел, кога је утемељио и разрадио Бронфенбренер (Bronfenbrenner). Концепт ризичних и протективних фактора, развијен је током осамдесетих година XX века и представља теоријску основу превенције поремећаја понашања. Према овом концепту, поремећаји у понашању, условљени су интеракцијом већег броја фактора, који се могу сврстати у две групе. Прву групу чине ризични фактори, а другу протективни фактори. Ризични фактори дефинисани су као „чиниоци који повећавају вероватноћу испољавања поремећаја понашања, док протективни фактори делују у правцу смањења те вероватноће“ (Popović-Čitić i Popović, 2009; Žunić-Pavlović i sar., 2010, str. 25). Концепт је пробабилистичког карактера, што значи да присуство одређене групе фактора утиче искључиво на повећање или смањење вероватноће испољавања поремећаја понашања (Hawkins et al., 1992).

У оквиру концепта ризичних и протективних фактора развијена је „парадигма превенције усмерене на ризичне и протективне факторе“. Суштина ове парадигме јесте усмеравање превентивних активности ка редуковању ризичних и јачању протективних фактора у циљу стварања услова за позитиван развој деце и омладине (Loeber & Farrington, 1998, према Žunić-Pavlović i sar., 2010).

Са развојем парадигме превенције усмерене на ризичне и протективне факторе јавила се потреба за детаљнијим проучавањем ризичних и протективних фактора, те њиховом идентификацијом и класификацијом. Као резултат вишегодишњег рада групе аутора настао је класификациони оквир ризичних и протективних фактора, који су први пут представили

Хокинс (Hawkins) и Каталано (Catalano) 1992. године у превентивном моделу Заједнице које брину (Communities that care). Приказани су ризични и протективни фактори за које у ранијим истраживањима утврђено да су предиктори злоупотребе дроге. Првобитно је модел био усмерен само на превенцију злоупотребе дрога, а каснијим ревизијама је проширен и на друге поремећаје понашања, и то: насилно понашање, напуштање школовања, делинквенцију и малолетничку трудноћу (Popović-Ćitić i Popović, 2009).

У ревизији класификационог оквира ризичних и протективних фактора из 2004. године (Hawkins & Catalano, 2004), дат је преглед ризичних фактора за које је доказано да су предиктори малолетничке делинквенције. Класификациони оквир садржи укупно 20 ризичних фактора, организованих у односу на животне домене у којима остварују свој утицај (локална заједница, породична средина, школска средина, вршњачка група укључујући и индивидуалне факторе) (Hawkins & Catalano, 2004). Сви постојећи фактори су у вези са једним или више наведених поремећаја понашања. Важно је напоменути да класификациони оквир не искључује постојање других фактора ризика, већ да представља основу за планирање превентивних активности (Žunić-Pavlović i sar., 2010).

Фактори, у оквиру сваког од животног домена, ступају у међусобне интеракције (карактерише их реципрочна природа), а Моделом мреже утицаја објашњавају се реципрочни утицаји фактора који су вишеструки и подразумевају утицаје између домена, појединца и домена, појединца и облика поремећаја понашања, као и самих облика поремећаја понашања (Popović-Ćitić i Popović, 2009). За потребе рада биће представљен класификациони оквир ризичних фактора, са посебним освртом на факторе који долазе из домена школе.

На нивоу локалне заједнице до изражаја долази седам ризичних фактора, и то: доступност психоактивних супстанци, доступност ватреног оружја, закони и норме заједнице које погодују употреби психоактивних супстанци, коришћењу ватреног оружја и криминалитету, медијски прикази насиља, транзиција и мобилност, низак ниво организованости суседства и дезорганизација локалне заједнице и екстремна економска депривација. Доступност психоактивних супстанци дефинисана је као могућност лаког набављања цигарета, алкохола и дрога од стране деце и младих, при чему и само опажање доступности ових супстанци повећава ризик од њихове злоупотребе. Доступност ватреног оружја односи се на постојање могућности да деца и млади могу лако да дођу до њега (нпр. у својим домовима). Закони и норме заједнице које погодују употреби психоактивних супстанци, коришћењу ватреног оружја и криминалитету тичу се непостојања закона или непотпуних, неодређених и међусобно неусклађених закона којима се ове области регулишу, уз њихову недоследну и неконтролисану примену. Медијски прикази насиља односе се на одсуство цензуре медијских садржаја, те приказивање различитих видова насилног понашања у штампаним и писаним медијима. Истиче се да деца из медијских садржаја уче насилно понашање, а уједно се под њиховим утицајем мењају ставови и сензитивност деце на насиље (Huesmann & Miller, 1994, према Popović-Ćitić i Popović, 2009). Ризик за испољавање поремећаја понашања представља и транзиција и мобилност услед очекиваних и неочекиваних животних догађаја, при чему је од значаја и транзиција из млађих разреда у старије. Низак ниво организованости суседства и дезорганизација локалне заједнице посматра се кроз слабу мрежу социјалне контроле и подршке, висок ниво породичне изолације и високу стопу криминалитета и појединих поремећаја понашања у друштву. Екстремна економска депривација односи се на екстремно сиромаштво, лоше услове живота и високу стопу незапослености.

Породичну средину карактерише деловање четири ризична фактора. То су породична историја проблема понашања, проблеми организовања породичног живота, породични конфликти, родитељски ставови који погодују поремећајима у понашању. Породична историја поремећаја понашања односи се на раније испољавање поремећаја понашања од стране чланове уже и/или шире породице. Проблеми организовања породичног живота обухватају одсуство јасних очекивања у вези са понашањем детета, грубо и недоследно дисциплиновање, слабу родитељску контролу и супервизију и низак ниво позитивног ангажовања родитеља.

Породични конфликти односе се на конфликти између родитеља и конфликти између родитеља и деце, насиље у породици и злостављање и занемаривање деце. Родитељски ставови који погодују поремећајима у понашању тичу се одобравања или толерисања поремећаја понашања, као и испољавања поремећаја понашања од стране родитеља, при чему се код деце и младих ризик повећава уколико их родитељи укључују у сопствена ризична понашања (нпр. дете доноси родитељу цигарете из друге собе) (Роровић-Ћитић и Роровић, 2009).

У домену школе присутно је деловање два ризична фактора, и то: школски неуспех који почиње у основној школи и недостатак посвећености школи. Ризик за испољавање поремећаја понашања представља школски неуспех који почиње у старијим разредима основне школе и понављање разреда, притом ризик представља и само искуство неуспеха (Најака et al., 2001). Недостатак посвећености школи подразумева неоправдано изостајање са наставе и неангажовање у наставним и ванаставним активностима, што показује да дете не види улогу ученика као сврсисходну и признавајућу (Роровић-Ћитић и Роровић, 2009). С обзиром да је предмет овог истраживања анализа утицаја школског неуспеха на сукобе са законом, ова група фактора једина ће бити посебно анализирана у наредном одељку.

На нивоу вршњачке групе и индивидуланом нивоу до изражаја долази седам ризичних фактора. То су рано и перзистентно антисоцијално понашање, бунтовништво, пријатељи који испољавају поремећаје понашања, учешће у гангу, ставови који погодују поремећајима у понашању, рана иницијација поремећаја понашања и конституционални фактори. Рано и перзистентно антисоцијално понашање карактерише агресивно понашање, лоше владање у школи, бежање са часова, учествовање у тучама са другом децом, крађе и уништавање имовине, при чему је кључно да ово понашање крене на раном узрасту и одржава се током ране адолесценције. Бунтовништво подразумева негативан став према друштву, одсуство осећања припадности друштву и поштовања друштвених правила и норми. Пријатељи који испољавају поремећаје понашања представљају један од најконзистентнијих предиктора за испољавање поремећаја понашања уколико се деца и млади са њима интензивно друже. Учешће у гангу повећава ризик за испољавање поремећаја понашања ако је дете члан ганга и учествује у његовим активностима. Ставови који погодују поремећајима у понашању односе се на личне ставове детета или младе особе којима се толеришу или одобравају поремећаји у понашању. Рана иницијација поремећаја понашања тиче се испољавања насилног понашања, употребе психоактивних супстанци, бежања од куће и скитље у млађем узрасту. Конституционални фактори се односе на карактеристике личности дате рођењем, то могу бити мушки пол, тежак темперамент, трагање за сензацијама, недостатак контроле импулса и др. (Роровић-Ћитић и Роровић, 2009).

Осим ризичних, овај концепт односи се и на протективне факторе. Дефиниција коју наводе Жунић-Павловић и сарадници (2010, стр. 30) протективне факторе дефинише као „чиниоце који подстичу позитиван развој и смањују вероватноћу јављања, развијања и одржавања поремећаја понашања“. Класификациони оквир протективних фактора, организован кроз Стратегију социјалног развоја, састоји се од пет протективних фактора. То су: здрава уверења и јасни стандарди понашања, позитивно везивање, пружање могућности, овладавање вештинама и признавање постигнућа (Hawkins & Catalano, 2004). Здрава уверења и јасни стандарди представљају протективни фактор са којим започиње процес унапређивања просоцијалног понашања, а тичу се идентификовања, успостављања и развијања уверења, правила и норми којима се подстиче просоцијално понашање. Позитивно везивање се састоји од јачања осећања привржености и посвећености поједницима и групама које испољавају просоцијално понашање. Овај фактор се сматра кључним у превенцији поремећаја понашања и за његово успешно развијање неопходни су остали протективни фактори. Пружање могућности подразумева широк спектар активности и догађаја просоцијалног карактера у локалној заједници, уз охрабривање деце и младих да се активно укључе у њихову реализацију. Овладавање вештинама је у вези са претходним фактором. Наиме, само пружање могућности за учешћем у активностима није значај за младу особу уколико она не поседује потребне вештине за њихову реализацију. Стога је неопходно омогућити младима да развију

и унапреде своје вештине, јер на тај начин осим самог учествовања у активност могу и да постигну успех. Признавање постигнућа је у вези са претходна два фактора. Огледа се у одавању признања, кроз похваљивање и награђивање, за просоцијално понашање. Додатно, сваки појединац има своје индивидуалне протективне факторе, на које није могуће деловати, а који остварују утицај на остале протективне факторе (Роровић-Ћитић, 2004).

3.4.1. Ризични фактори малолетничке делинквенције у школској средини

У погледу ризичних фактора који делују у школској средини доказано је да су оба, школски неуспех који почиње у основној школи и недостатак посвећености школи, предиктори малолетничке делинквенције.

Бројна су истраживања која су се бавила испитивањем везе између ризичних фактора који делују у школској средини, школског неуспеха и недостатка посвећености школи, и испољавања и одржавања малолетничке делинквенције. Добијени налази недвосмислено упућују на закључак да веза постоји, с тим да је у неким истраживањима утврђена предикција између ризичних фактора из школске средине и јављања делинквенције, а у другима корелација. Осим тога, истраживачи су се бавили и испитивањем утицаја везаности за школу, као протективног фактора, на малолетничку делинквенцију. У наставку рада биће дат кратак преглед истраживања у којима је утврђена веза између ризичних фактора и малолетничке делинквенције, односно протективних фактора и делинквентног понашања малолетника.

Школски неуспех може се јавити услед различитих разлога, неки од њих су негативна школска клима, недостатак јасних школских правила, високи захтеви за школским постигнућем без адекватног система подршке, ниска очекивања наставника (Роровић-Ћитић и Џунић-Павловић, 2005). Ипак, налази великог броја истраживања сугеришу да је, без обзира на разлог јављања, школски неуспех најснажнији предиктор малолетничке делинквенције (Catalano & Hawkins, 1996; Hawkins et al., 2000; Loeber & Dishion, 1983; Maguin & Loeber, 1996; Murray & Farrington, 2010).

Са тим у вези, јако је важан период у којем се школски неуспех јавља. Хокинс и сарадници (Hawkins et al., 1995) наводе да се школски неуспех, као снажан предиктор за касније проблеме понашања, учвршћује након 6 године, при чему истичу да унапређење когнитивног развоја на узрасту од 4-6 година (као врста превентивне интервенције) има позитиван утицај на школски успех и академско постигнуће у целини. Већина аутора је сагласна да је за предикцију малолетничке делинквенције значајан школски неуспех који почиње у вишим разредима основне школе (Arthur et al., 2002; Catalano & Hawkins, 1996; Loeber & Dishion, 1983;), а посебно издвајају слабе оцене, сиромашан вокабулар и слабо вербално разумевање на крају основне школе (Farrington, 1979; Loeber & Dishion, 1983). Додатно, школски неуспех у вишим разредима основне школе може погоршати ефекте раног антисоцијалног понашања или независно допринети злоупотреби дрога (Hawkins et al., 1992). Лош школски успех је најбољи предиктор делинквенције и током средње школе, посебно ако је евидентиран пре средњошколског периода (Catalano & Hawkins, 1996; Farrington, 1979; Loeber & Dishion, 1983).

Велики број истраживања показао је да између школског неуспеха и малолетничке делинквенције постоји корелација (Farrington, 1979; Najaka et al., 2001; O'Donnell et al., 1995), али се нису детаљније бавили природом те везе. Веза која постоји је мултифакторска и реципрочна (Роровић-Ћитић, 2008), те неуспех у школи повећава ризик за преступништво, а са друге стране, преступништво може изазвати школски неуспех (Catalano et al., 1998, према Роровић-Ћитић и Џунић-Павловић, 2005).

Недовољна посвећеност школи, као други ризични фактор из домена школе, се манифестује кроз неоправдано изостајање из школе, недовољно залагање на часовима и неангажовање у ваннаставним активностима. Утврђена је предикторска (Hawkins & Catalano, 2004) и корелациона веза између недовољне посвећености школи и преступништва младих, с тим да се претпоставља да и преступништво има негативан утицај на посвећеност школи

(Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Томе у прилог говоре и резултати истраживања у нашој земљи према којима је значајан број малолетних учиниоца кривичних дела имао проблеме током школовања или није похађао школу (Žunić-Pavlović, 2003, према Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Утврђено је да, на нивоу основне школе, залагање на часу и укљученост у наставне и ваннаставне активности протективни фактор који смањује вероватноћу јавља малолетничке делинквенције (Dryfoos, 1990, према Catalano & Hawkins, 1996),

Херенкол и сарадници (Herrenkohl et al., 2001, према Shader, 2001) су приметили да су деца са ниским академским постигнућем, слабом посвећености школи и ниским нивоом образовних аспирација током основношколског и средњошколског образовања у већем ризику за испољавање делинквенције у односу на другу деца. Додатно, различити аспекти школских искустава, попут ниског образовног постигнућа, слабог интересовања за образовање, напуштања школе и бежања од школе повећавају вероватноћу јављања криминалног понашања (Hawkins et al., 1998, према Hawkins et al., 2000). Слично као и код студија у којима је доказана предикторска веза и овде школски неуспех који се јавља на узрасту између 12-14 година повећава вероватноћу за испољавање и одржавање малолетничке делинквенције (Shader, 2001).

Мета-анализом студија реализованих у Европи у периоду од 1984. до 2009. године Вонг и сарадници (Wong et al., 2010) су утврдили да је низак школски успех повезан са делинквенцијом, поготово код дечака (Hartjen & Priyadarsini 2003; Junger-Tas et al. 2004; Loeber, 1990), док су налази за девојчице неконзистентни. Када је у питању фактор који се односи на посвећеност школи, посматран кроз везаност за школу, посвећеност школи и однос са наставницима, утврђено је да је недостатак посвећености школи ризичан фактор за појаву делинквенције и код дечака и девојчица. Притом је лош однос са наставницима био повезан само са делинквенцијом девојчица (Junger-Tas et al., 2004; McAra 2005; Smith & McAra 2004; Wong et al., 2010), док је посвећеност школи и везаност за школу у вези са делинквентним понашањем и дечака и девојчица (Hartjen & Priyadarsini 2003; Junger-Tas et al. 2004; McAra 2005; Smith & McAra 2004; Wong et al., 2010), с тим да су ове везе израженије код дечака (Slotboom et al. 2005, према Wong et al., 2010).

Најака и сарадници (Najaka et al., 2001) су испитивали утицај који на појаву делинквенције имају три фактора ризика, школски успех, посвећеност школи и вештине социјалне компетенције, те утицај превентивних интервенција на ризичне факторе и делинквентно понашање. Школски успех је оперативно дефинисан према школским оценама, укључујући предмете са slabим оценама и понављање разреда. Посвећеност школи кроз везаност за школу и ангажовање у школи, док је социјална компетенција посматрана кроз вештине решавања проблема, доношења одлука и суочавања. Утврђено је да су сва три фактора у вези са делинквенцијом малолетника. Најјача корелација пронађена је између посвећености школи и делинквенције, односно ученици који су у већем степену везани за школу имају мању вероватноћу за испољавање делинквентног понашања. Уједно, позитивне промене у привржености и посвећености школи, које су последица превентивних интервенција, доследно су праћене позитивним променама у понашању. Аутори су дошли до сазнања да је побољшање академског постигнућа, односно школски успех у позитивном, али не и статистички значајном, односу са проблематичним понашањем. Када је у питању веза између унапређивања вештина социјалне компетенције и делинквенције налази су мешовити, али сугеришу позитиван однос (Najaka et al., 2001).

Везаност за школу је снажан протективни фактор, који унапређује позитиван развој и смањеје ризик за испољавање и одржавање делинквенције (Catalano et al., 2004). Састоји се од привржености, односно блиских афективних веза и односа према школи, и посвећености, тј. ангажовања ученика и мотивисаности да постигну боље резултате, а манифестује кроз повезивање ученика са школом, наставницима и академским циљевима који се промовишу у школском окружењу (Popović-Ćitić, 2012). Везаност за школу утиче на повећање позитивних и смањење негативних развојних искустава (Catalano et al., 2004), а деца и млади који су слабо везани за школу су у већем ризику за испољавање делинквенције (Hirschi, 1969; Najaka et al.,

2001; O'Donnell et al., 1995). Такође, афективне везе са наставницима и подржавајући наставници су важан протективни фактор за редуkcију преступништва (Hawkins & Lamm, 1987, према Catalano & Hawkins, 1996).

Од посебног значаја за превенцију делинквенције јесу превентивни програми који се реализују у школској средини. Доказано је да учешће у превентивним програмима има тенденцију смањења делинквенције, поготово код дечака који долазе из сиромашнијих породица, што се огледа у значајној негативној корелацији између унапређивања везаности за школу и иницијацију делинквенције (O'Donnell et al., 1995). Различити превентивни програми усмерени ка редуkcији школског неуспеха и недостатка посвећености школи резултују бољим когнитивним компетнцијама, нижом стопом понављања разреда и slabим оценама (Horacek & Ramey, 1987, према Mrazek & Haggerty, 1994), односно смањеном стопом испољавања делинквенције (Hawkins & Catalano, 1988, Bry, 1992, према Mrazek & Haggerty, 1994).

II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

1.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања може се дефинисати на више начина, а најпримеренијим се чини онај који произилази из природе истраживања и истраживачког процеса. То практично значи да постоји више од једног предмета и да њихове дефиниције претходе генералном одређењу предмета истраживања.

Поштујући тај редослед, први предмет истраживања могао би се дефинисати као утврђивање димензионалности школског неуспеха, односно анализа латентне структуре индикатора којима је школски неуспех операционализован.

Други предмет истраживања је утврђивање димензионалности сукоба са законом, природе тих димензија и њиховог хијерархијског односа. Сукоби са законом, најшире гледано схваћени су као понашања која се могу класификовати као прекршаји или кривична дела независно од тога да ли су та понашања регистрована и процесуирана или нису.

Трећи и свакако најважнији предмет истраживања је анализа утицаја школског неуспеха, тачније његових 10 латентних димензија добијених испитивањем унутрашње структуре тог феномена, на латентне димензије сукоба са законом репрезентоване са 17 појединачних варијабли. Другачије речено, предмет истраживања је утврђивање повезаности и предикторске способности латентних варијабли школског неуспеха и понашања које је дефинисано као сукоби са законом.

Дакле у операционалном смислу предмет истраживања односи се на испитивање повезаности између варијабли школског неуспеха и учешћа у делинквентним активностима које доводе до сукоба са законом.

1.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Општи циљ истраживања је да се утврди природа, смер и интензитет утицаја латентних варијабли школског неуспеха на поједине димензије сукоба са законом како би се могле организовати и спровести ефективније превентивне интервенције у циљу смањења обима и интензитета сукоба са законом.

Посебних циљева има практично онолико колико латентних димензија има феномен школског неуспеха, али је најважније навести:

- 1) утврђивање правца повезаности и предиктивне способности појединих модалитета школског неуспеха на облике и број сукоба са законом;
- 2) утврђивање разлика у школском неуспеху између испитаника који имају и испитаника који немају сукобе са законом;
- 3) утврђивање утицаја школског неуспеха на тежину делинквентног понашања и
- 4) утврђивање разлика по полу у утицајима школског неуспеха на сукобе са законом.

1.3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу дефинисаног предмета, као и постављених циљева истраживања, нужно је реализовати одређене задатке:

- 1) Утврђивање латентне структуре школског неуспеха, односно варијабли које дефинишу те димензије;
- 2) Утврђивање латентне структуре сукоба са законом, односно варијабли које дефинишу те димензије;
- 3) Утврђивање основних социо-демографских карактеристика испитаника;
- 4) Сагледавање учесталости и образаца испољавања школског неуспеха;
- 5) Сагледавање учесталости и тежине сукоба са законом.

1.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на природу феномена чији се међусобни однос анализира и с обзиром на број варијабли и у једном и у другом од тих феномена, могуће је поставити већи број хипотеза различитог нивоа општости.

Најопштије хипотезе односе се на сваки од феномена понаособ, као и на њихову међусобну повезаност и гласе:

- 1) Школски неуспех представља хијерархијски уређен скуп понашања појединаца у процесу образовања чије крајње манифестације могу варирати од категорије лош успех у учењу, преко прекида у школовању па све до напуштања школовања.
- 2) Сукоби са законом могу се на поуздан и валидан начин операционализовати као чињење кривичних дела и прекршаја, као и рецидивизам у том понашању.
- 3) Постоји статистички значајан и непосредан утицај школског неуспеха на сукобе са законом.
- 4) Постоје статистички значајне разлике у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне кривичне санкције и испитаника којима су изречене институционалне кривичне санкције.
- 5) Постоје статистички значајне разлике у утицају школског неуспеха на сукобе са законом код дечака и девојчица.

Поред ових општих хипотеза могу се поставити и посебне, па чак и појединачне хипотезе. Посебне хипотезе односиле би се на повезаност латентних димензија школског неуспеха са сукобима са законом. Појединачне хипотезе односиле би се на повезаност сваке варијабле школског неуспеха са сваком варијаблом сукоба са законом. То би, међутим, изузетно оптеретило текст рада и учинило тешко разумљивим велики део резултата који су добијени, па се од тога одустало.

2. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

2.1. ВРЕМЕ И МЕСТО ИСТРАЖИВАЊА

Емпиријско истраживање о Повезаности школског неуспеха и сукоба са законом у периоду адолесценције реализовано је у периоду од маја до октобра 2019. године.

Подузорок младих у сукобу са законом испитан је у следећим установама: Градском центру за социјални рад у Београду, и то у општинским одељењима: Звездара, Стари Град, Нови Београд, Земун, Палилула, Савски венац и Вождовац, Заводу за васпитање деце и омладине у Београду, Заводу за васпитање омладине у Нишу, Заводу за васпитање деце и омладине у Књажевцу, Васпитно-поправном дому у Крушевцу и Казнено-поправном заводу за малолетнике у Ваљеву.

Подузорок средњошколаца испитан је током првог полугодишта школске 2019/20. године. У истраживање су укључене четири средње школе са територије Школске управе Београд и то: Гимназија „Патријарх Павле“, Медицинска школа „Београд“, Хемијско-прехрамбена технолошка школа и Друга економска школа.

2.2. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак истраживања обухватио је 665 испитаника, оба пола, узраста од 14 до 22 године.

С обзиром на предмет истраживања узорак је обухватао два подузорка. Први подузорок чинило је 217 младих у сукобу са законом, који су испитивани у заводским или ванзаводским условима у зависности од изречене кривичне санкције. Други подузорок чинило је 448

средњошколаца, изабраних случајним избором средње школе и по једног одељења сваког разреда (од првог до четвртог). По типу, тај узорак је пригодан, јер је први део узорка испитиван у установама за извршење кривичних санкција, а други део је изабран случајним поступком у средњим школама у Београду.

Узраст испитаника је између 14 и 22 године, нормално дистрибуиран у три категорије: прва која обухвата младе до 16 година, друга од 16 до 18 година и трећа која обухвата младе од 18 до 22 године. Просечан узраст у узорку је 16,93 година, са стандардним одступањем од 2,09 година. Та дистрибуција је видљива у табели број 5 која следи.

Табела 5. Структура узорка по узрасту

Узраст испитаника		
Категорије	N	%
до 16 година	168	25,3
од 16 до 18	394	59,2
преко 18	103	15,5
Укупно	665	100,0

У узорку је веома задовољавајући број испитаника мушког (336) и женског пола (329) што дозвољава и посебне анализе по полу као критеријској варијабли. Структура узорка по полу видљива је из следеће табеле.

Табела 6. Структура узорка по полу

Пол испитаника		
Пол	N	%
Мушки	336	50,5
Женски	329	49,5
Укупно	665	100,0

Што се тиче односа између пола и узраста дистрибуција је код девојчица нагнута ка зони млађих категорија, али уз одговарајуће корекције статистичке природе та дистрибуција не захтева поновна испитивања новог дела узорка женског пола. Тај однос пола и узраста дат је у табели 7.

Табела 7. Однос пола и узраста у узорку

Узраст	Пол					
	Мушки		Женски		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
до 16 год.	58	34,7	109	65,3	167	100
од 16 до 18. год.	177	48,5	188	51,5	365	100
од 18 до 22	101	75,9	32	24,1	133	100
Укупно	336	50,5	329	49,5	665	100
<i>Статистички параметри: $\chi^2=111,26$; $df=2$; $C=.379$; $p<.001$</i>						

Из наведене табеле се види значајна разлика у дистрибуцији узорка по годинама у односу на пол у смеру веће заступљености испитаника женског пола у млађим узрастима, а мушког пола у старијим узрастима. Та чињеница узета је у обзир при анализи резултата, када су се у конкретној анализи нашле обе варијабле истовремено, али и у свим другим ситуацијама.

2.3. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

а) Варијабле школског неуспеха

Варијабле школског неуспеха имају статус предиктора или тзв. независних варијабли. Укупан узорак варијабли за испитивање школског неуспеха чини 45 појединачних варијабли, изабраних на основу теоријских и истраживачких радова различитих аутора о концепту школског неуспеха. Конкретне варијабле које су коришћене за процену школског неуспеха испитаника у узорку су следеће:

1. Лош успех у последњем завршеном разреду
2. Лош успех у учењу у основној школи
3. Лош успех у учењу у средњој школи
4. Допунска настава у основној школи
5. Допунска настава у средњој школи
6. Поправни испити у основној школи
7. Поправни испити у средњој школи
8. Број поправних испита у основној школи
9. Број поправних испита у средњој школи
10. Понављање разреда у основној школи
11. Понављање разреда у средњој школи
12. Изостајање из школе
13. Узраст бежања са часова
14. Рани узраст првог бежања са часова
15. Учесталост бежања са часова
16. Више тежих дисциплинских казни у основној школи
17. Више тежих дисциплинских казни у средњој школи
18. Опомена у средњој школи
19. Укор одељењског старешине у основној школи
20. Укор одељењског старешине у средњој школи
21. Укор одељењског већа у основној школи
22. Укор одељењског већа у средњој школи
23. Укор директора у основној школи
24. Укор директора у средњој школи
25. Укор наставничког већа у основној школи
26. Укор наставничког већа у средњој школи
27. Премештање ученика у другу основну школу
28. Премештање ученика у другу средњу школу
29. Искључење ученика из средње школе
30. Пресељење у друго место због дисциплинских казни у основној школи
31. Пресељење у друго место због дисциплинских казни у средњој школи
32. Прекиди у школовању
33. Напуштање школовања
34. Насиље - надевање погрдних имена другим ученицима
35. Насиље - сексуално узнемиравање других ученика
36. Насиље - учествовање у тучама између ученика
37. Насиље - бојкот неких ученика
38. Насиље - претње другим ученицима
39. Насиље - путем друштвених мрежа
40. Виктимизираност називањем погрдним именима
41. Виктимизираност сексуалним узнемиравањем
42. Виктимизираност физичким насиљем

43. Виктимизираност бојкотовањем од стране ученика
44. Виктимизираност претњама насиљем
45. Виктимизираност дељењем увредљивих садржаја преко друштвених мрежа

б) Варијабле сукоба са законом

Варијабле које се односе на сукобе са законом имају статус критеријских или зависних варијабли. Укупан број ових варијабли је 17. Нажалост, неке од њих нису могле бити коришћене у анализи односа са неуспехом у школи због изузетно лоших дистрибуција. То се у првом реду односи на обе варијабле саучесништва, али и на Адолесцентски узраст првог сукоба са законом, јер та варијабла није припадала ниједном фактору добијеном из ових 17 варијабли.

1. Постоје – не постоје сукоби са законом
2. Рецидивизам у сукобима са законом
3. Рани узраст сукоба са законом
4. Адолесцентски узраст сукоба са законом
5. Саучесништво 1 – сам имао сукобе са законом
6. Саучесништво 2 – у групи имао сукобе са законом
7. Поднета кривична пријава због сукоба са законом
8. Реаговање тужиоца због сукоба са законом
9. Изречене посебне обавезе
10. Изречен појачан надзор родитеља
11. Изречен појачан надзор органа старатељства
12. Упућивање у васпитну установу
13. Упућивање у васпитно-поправни дом
14. Казна малолетничког затвора
15. Санкције – васпитни налози и васпитне мере
16. Санкције – појачан надзори
17. Изречене институционалне санкције

в) Социодемографске варијабле

Паралелно са узорком варијабли школског неуспеха и сукоба са законом коришћен је и мањи узорак варијабли које истраживачи најчешће називају социодемографским карактеристикама. У принципу тај скуп варијабли у већини истраживања се користи за детаљнији опис узорка испитаника. У овом раду он јесте коришћен и за то, али му је дат и посебан статус: могућих одредница сукоба са законом које ће помоћи да се лакше и боље сагледају односи између сукоба и школског неуспеха. Социодемографских варијабли има 12 и оне обухватају:

1. Узраст испитаника
2. Разред који испитаник похађа
3. Пол
4. Број деце у породици
5. Испитаник живи са оба родитеља
6. Испитаник живи само са мајком
7. Испитаник живи само са оцем
8. Школска спрема оца
9. Школска спрема мајке
10. Запосленост оца
11. Запосленост мајке
12. Перцепција испитаника о материјалном статусу породице

Дакле, укупан број варијабли у истраживању, рачунајући оне предикторске, критеријске и социодемографске је 74. С обзиром да је број испитаника у узорку 665 може се рећи да истраживање у потпуности задовољава критеријум односа између броја ентитета у узорку и броја варијабли 5:1.

2.4. ИНСТРУМЕНТ ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА

Подаци у истраживању прикупљани су посебним *Упитником за прикупљање података о школском неуспеху и сукобима са законом*. Упитник је конструисан само за потребе овог истраживања.

Претходно је у складу са званичном процедуром добијена сагласност Управе за извршење кривичних санкција Министарства правде Републике Србије, потписан уговор о сарадњи са Градским центром за социјални рад у Београду и потписана изјава о коришћењу података у складу са одредбама Закона о заштити података о личности у Заводу за васпитање деце и омладине – Београд.

Такође, пре прикупљања података на терену Упитник је примењен на мањем броју испитаника да би се утврдило како ученици реагују на питања у њему. Након пилот истраживања направљена је коначна верзија Упитника. С обзиром да све варијабле које су коришћене у испитивању односа школског неуспеха и сукоба са законом имају високе коефицијенте поузданости (комуналитете) и валидности (корелације са Првом главном компонентом одговарајућег скупа варијабли) може се са сигурношћу тврдити да је овај Упитник поуздан и валидан инструмент. То се јасно види у табелама које се налазе у делу анализе и дискусије података.

Питања у Упитнику су са кратким, али јасним уводом у сам текст питања. У највећем броју питања испитаници су заокруживали понуђене одговоре, а у изузетно малом броју питања дописивали одговор.

Испитаници су добровољно учествовали у попуњавању Упитника о чему су се претходно изјаснили. Сам начин прикупљања података одвијао се у потпуно анонимној ситуацији, јер је попуњавање Упитника било групно и јер се Упитником није тражило потписивање или саопштавање било ког податка којим би се испитаник могао идентификовати.

2.5. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Основна анализа података урађена је коришћењем метода дескриптивне и непараметријске статистике. За испитивање односа између школског неуспеха и социодемографских карактеристика са сукобима са законом коришћене су мултиваријатне методе: прво Анализа главних компоненти, а онда регресиона и каноничка дискриминативна анализа.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

3.1. СТРУКТУРА ВАРИЈАБЛИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Како је већ раније речено хипотеза истраживања је била да је школски неуспех вишедимензионални феномен кога чине субдимензије: низак општи успех, похађање допунске наставе, поправни испити и понављање разреда, затим бежање са часова и бежање из школе, постојање и врста дисциплинских казни, насиље у школи, виктимизација насиљем, прекиди у школовању и напуштање школе¹. Ове субдимензије операционализоване су са 45 варијабли

¹ Називи и садржај тих варијабли видљиви су из табеле која следи.

које су на поуздан и валидан начин омогућавале њихову апроксимацију. Конкретан доказ о поузданости појединих варијабли су високи комуналитети тих варијабли. Најнижи степен поузданости налази се код варијабле којом се тражи успех у последњем разреду који су испитаници завршили и износи .430. Тај ниво поузданости је ипак врло прихватљив ако се има у виду да је комуналитет доња граница поузданости варијабли. Највиши комуналитет има варијабла број поправних испита у основној школи чак .910. Конкретан доказ о валидности варијабли су њихови коефицијенти корелације са Првом главном компонентом добијеном факторском анализом свих варијабли које су коришћене за испитивање постојања општег фактора школског неуспеха и структуре тог фактора. Ти коефицијенти крећу се у распону од .416 (понављање разреда у основној школи) до .752 (теже дисциплинске мере у основној школи) и само јако мали број варијабли није испунио тај услов валидности, јер како ће се видети касније не припада структури Прве главне компоненте.

Ради испитивања унутрашње структуре школског неуспеха ових 45 варијабли подвргнуто је факторској анализи, односно класичној методи те анализе која се назива Метод главних компоненти. Применом ове методе из простора који покривају тих 45 варијабли добијено је десет компоненти које објашњавају три четвртине онога што је заједничко тим појединачним варијаблама. С обзиром да се ради о прилично разнородној природи ових појединачних варијабли то је сасвим задовољавајући проценат. Прва од ових десет компоненти, по природи саме методе, купи највише онога што је заједничко свим појединачним варијаблама и она се судећи по корелацијама варијабли са њом, може интерпретирати као „*Општи фактор школског неуспеха*“. Она се истовремено у будућим анализама може употребљавати и као јединствена мера неуспеха када за то постоји истраживачки или практични интерес. Постојање једне овакве опште и широке латентне димензије омеђене варирањем 34 појединачне варијабле је потврда полазне хипотезе у овом раду да постоји феномен који по садржају одговара називу „школски неуспех“. То је без сумње значење прве главне компоненте без обзира што њена унутрашња структура једним малим делом, не одговара хипотези од које се пошло у истраживању. О унутрашњој структури и њеним одступањима од полазне претпоставке биће речи касније након презентације доказа да феномен „школски неуспех“ постоји као посебна димензија општег карактера. Ти докази о којима је реч, дати су у следећој табели.

Табела 8. Структура Прве главне компоненте изоловане из 32 варијабле које апроксимирају школских неуспех

Варијабле	Корелације варијабли са Првом компонентом	Комуналитет	Варијабле	Корелације варијабли са Првом компонентом	Комуналитет
Успех у последњем завршеном разреду	.485	.430	Укор разредног у основној школи	.674	.753
Полагање поправних испита у основној	.612	.919	Укор разредног у средњој школи	.717	.766
Полагање поправних испита у средњој	.519	.889	Укор одељењског већа у основној школи	.737	.772
Број поправних испита у основној	.597	.910	Укор одељењског већа у средњој школи	.736	.767
Број поправних испита у средњој	.534	.891	Укор директора основна	.739	.776
Понављање разреда у основној	.416	.525	Укор директора средња	.646	.673
Понављање разреда у средњој	.490	.554	Укор наставничког већа основна	.675	.800
Лош успех у основној школи	.600	.863	Укор наставничког већа средња	.659	.731
Лош успех у средњој школи	.610	.894	Премештај у другу школу основна	.521	.537
Прекиди у школовању	.432	.770	Премештај у другу школу средња	.675	.622
Напуштање школовања у основној	.246	.813	Искључење ученика из средње школе	.610	.659
Напуштање школовања у средњој школи	.621	.745	Пресељење због дисц. казни у друго место основна	.664	.550
Прекиди	.522	.877	Пресељење због дисц. казни у друго место средња	.684	.562
Опомена у основној школи	.551	.841	Већи број тежих дисц. казни у основној	.752	.854
Опомена у средњој школи	.689	.845	Већи број тежих дисцип. казни у средњој	.741	.839
Бежање са часова	.408	.849	Изоштајање из школе	.556	.631

Из наведене табеле лако се може уочити да од 45 полазних варијабли, коришћених за испитивање структуре школског неуспеха, 32 учествује у дефинисању Општег фактора школског неуспеха. Тринаест варијабли које не учествују у овом општем фактору ни на који начин не умањују статус и значење Прве главне компоненте. Оне можда одређују природу неких других компоненти по реду и можда посредством неких имају утицаја на сукобе са законом. Од тих варијабли које не учествују, посебну пажњу привлачи „напуштање школовања у основној школи“. Она је по својој природи толико специфична да се није удружила са било којом другом варијаблом. Практично то значи да она не припада подручју осталих варијабли, али не значи, или не мора да значи, да није део феномена школског неуспеха и да нема утицаја на сукобе са законом. У сваком случају треба обратити пажњу на њу, јер њен садржај и значење упућује на постојање великог индивидуалног или друштвеног проблема који може имати вишеструке одразе на понашање.

Поред ње пажњу привлаче и варијабле које описују изостајање из школе и бежање са часова, као и варијабле које мере насиље међу ученицима у школи.

Када су у питању четири варијабле које апроксимирају бежање из школе или са часова, ситуација је врло јасна и занимљива. Прва од њих, она која говори о бежању из школе, а не са часова интегрални је део општег фактора „Школски неуспех“. Она, наиме, има корелацију са тим општим фактором .556, не учествује у дефиницији било које друге компоненте, има висок коефицијент поузданости (.631) и јасно је да припада општем фактору школског неуспеха. Уосталом њена природа је таква да друга значења не може ни да има. Остале варијабле које се односе на бежање са часова јасно не припадају Првој главној компоненти² идентификованој као Општи фактор школског неуспеха, јер имају врло ниске корелације са том компонентом, али дефинишу посебну компоненту, четврту по реду, и очигледно припадају школском неуспеху на другачији начин, а не преко Прве главне компоненте. О природи те компоненте, као и осталим које чине унутрашњу структуру школског неуспеха биће речи нешто касније.

Свакако посебну занимљивост имају варијабле којима је испитивано насиље у школи – и учешће у насиљу и статус жртве. Нити једна од тих варијабли, а било их је 10, не учествује у Општем фактору неуспеха у школи, односно у Првој главној компоненти. Оне, међутим, дефинишу шести и седми фактор школског неуспеха и како ће се касније видети, имају значајног доприноса сукобима са законом.

Поступак доказивања постојања школског неуспеха као посебног феномена од значаја за сукобе са законом подразумева да се у првој фази изврши провера да ли група од 32 варијабле којима је хипотетски операционализован тај феномен заиста испитује школски неуспех или нешто друго или, теоријски гледано, не испитује ништа, а затим, у другој фази, каква је унутрашња структура тог феномена. Та прва фаза окончана је добијеним резултатима факторске анализе применом методе главних компоненти. Утврђено је да у простору који покрива 45 појединачних варијабли постоји десет латентних димензија (компоненти). Утврђено је такође да Прва главна компонента, која је главни репрезент свих тих варијабли има значење „Општег фактора школског неуспеха“. Показало се, међутим, да и остале компоненте, њих девет, могу бити потенцијално важне за сукобе са законом, па је урађена друга фаза у том поступку доказивања постојања школског неуспеха као посебног феномена. Та друга фаза је методолошка операција којом се претходне компоненте доводе у положај који омогућава да се испита њихова међусобна повезаност. То је заправо испитивање из којих се латентних димензија састоји унутрашња структура школског неуспеха. Важно је напоменути да та операција омогућава и промену природе првобитних компоненти, нарочито Прве главне, да су њени резултати много ближи реалном стању ствари и да се зато и користи за испитивање унутрашње структуре неког сложеног феномена.

Нажалост тај поступак испитивања унутрашње структуре школског неуспеха захтева најмање једну прилично гломазну табелу којој никако није место у анексу. Она садржи, поред назива варијабли и коефицијенте засићења фактора варијаблом или како их многи аутори називају, коефицијенте склопа. Ваља имати у виду да ти коефицијенти у табели која следи нису коефицијенти корелације него баш коефицијенти засићења фактора одређеном варијаблом.

² Са том Првом компонентом бежање са часова има корелацију .408 али она у суштини припада посебном фактору са којим има знатно већу корелацију (.891).

Табела 9. Склоп фактора који чине структуру школског неуспеха

Варијабле	Фактори									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Више дисциплинских казни у средњој школи	.789									
Укор одељењског старешине у средњој школи	.774									
Опомена у средњој школи	.763									
Укор одељењског већа – средња школа	.676									
Укор наставничког већа – средња школа	.601									
Укор директора – средња школа	.453									
Пресељење због дисциплинских казни у средњој школи	.367									
Поправни испит средња школа		.951								
Број поправних испита средња школа		.943								
Лош успех у средњој школи		.914								
Лош успех у последњем завршеном разреду		.578								
Понављање у средњој школи		.527								
Број поправних испита основна школа			.928							
Поправни испити основна школа			.916							
Лош успех у основној школи			.840							
Понављање у основној школи			.638							
Изоостајање из школе				.553						
Рано бежање са часова				.761						
Узраст бежања са часова без подела				.904						
Бежање са часова				.905						
Укор одељењског старешине у основној школи					.457					
Укор наставничког већа основна школа					.840					

Варијабле	Фактори									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Више тежих дисциплинских казни у основној школи					.775					
Укор одељењског већа основна школа					.728					
Укор директора основна школа					.666					
Пресељење у друго место због казни основна школа					.332					
Насиље - претње						.750				
Насиље – погрдна имена						.720				
Насиље - бојкот						.686				
Насиље - туче						.650				
Насиље - сексуално узнемиравање						.600				
Насиље – друштвене мреже						.552				
Виктимизираност – погрдна имена							.761			
Виктимизираност – претње							.743			
Виктимизираност – друштвене мреже							.694			
Виктимизираност – сексуалним насиљем							.595			
Виктимизираност – бојкот							.675			
Виктимизираност – физичко насиље							.346			
Допунска настава у средњој школи								.826		
Допунска настава у основној школи								.818		
Само прекиди									.780	
Премештај у другу средњу школу									.624	
Искључење из средње школе									.450	
Напуштање у основној школи										.896
Премештај у основној школи										.403

3.1.1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи

Даљи поступак анализе унутрашње структуре „школског неуспеха“ подразумева анализу природе сваке варијабле која дефинише те факторе³, идентификовање значења фактора на основу природе варијабле и поготову оних које имају највећа засићења на фактору. Када је у питању прва таква латентна димензија⁴ њу дефинишу следеће манифестне варијабле:

Табела 10. *Склоп првог фактора добијеног из узорка варијабле којима је испитиван школски неуспех*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Корелације варијабле и фактора
Више тешких дисциплинских казни у средњој школи	.789	.873
Укор разредног у средњој школи	.774	.855
Дисциплинска казна – опомена у средњој школи	.763	.896
Укор одељењског већа у средњој школи	.676	.806
Укор наставничког већа у средњој школи	.601	.721
Укор директора у средњој школи	.453	.627
Пресељење због дисциплинских казни у средњој школи	.367	.592

Мимо логичног очекивања да је прва и основна манифестација школског неуспеха лоше постигнуће у школовању показало се да су то разни облици кршења дисциплине због којих следи примена дисциплинских казни почев од укора одељењског старешине, па све до укора директора. Оно што треба посебно нагласити јесте да се ради о поновљеним тежим облицима кршења школских норми у средњој школи. То показује чињеница да су изречене и теже дисциплинске казне какве су без сумње, укор наставничког већа и укор директора. Но, највећи показатељ тежине понашања који описује овај фактор је чињеница да највеће засићење на фактору има варијабла „више тежих дисциплинских казни у средњој школи“. То практично значи да се та недозвољена понашања манифестују у поновљеном облику, да је због њих примењена читава лепеза дисциплинских казни, рачунајући оне најтеже, али да је рецидив у недозвољеним понашањима трајао и даље. Суштина овог фактора нису, међутим, дисциплинске мере, лакше или теже, јер су оне последица, штавише нормална последица, нормиран и очекиван одговор на таква понашања. Суштина фактора су управо та недозвољена понашања и кршење норми и то у дужем временском периоду. Зато је вероватно да се неће направити грешка ако се фактор интерпретира као „Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи“. Позиција сваког испитаника из узорка на овом фактору исказана у виду нумеричке вредности биће доведена у везу са варијаблама којима су операционализовани сукоби са законом.

³ Ове димензије се сад могу називати и факторима и многи аутори то и чине, иако су заправо то првобитне компоненте али постављене у позиције која омогућава њихову међусобну повезаност.

⁴ Фактори (компоненте) су заправо латентне димензије чије се манифестације описују у виду варијабле које их чине. Оне се добијају тим поступком факторске анализе чији се резултати овде описују.

3.1.2. Лош успех у учењу у средњој школи

Други фактор по реду дефинисан је са нешто мање варијабли, али је важно приметити да су њихова засићења скоро дупло већа него у претходном случају. То се најбоље види из табеле која следи.

Табела 11. *Склоп другог фактора добијеног из узорка варијабли којима је испитиван школски неуспех*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Полагање поправних испита у средњој школи	.951	.932
Број поправних испита у средњој школи	.943	.936
Лош успех у учењу у средњој школи	.914	.942
Лош успех у последњем завршном разреду	.578	.637
Понављање разреда у средњој школи	.527	.586

Пет варијабли које дефинишу други фактор по реду не могу се никако другачије интерпретирати, него као „Лош успех у учењу у средњој школи“. Латентно значење тог фактора толико је очигледно да нема никакве дилеме у могући другачији или прикривени садржај фактора. На исти закључак упућују и изузетно високи коефицијенти засићења и корелација варијабли са тим фактором. У истраживачким радовима заиста се ретко нађу примери са тако високим коефицијентима ове врсте. Просто је немогуће заобићи овакав резултат, а не запитати се шта је допринело да се добију тако високи коефицијенти три носеће варијабле овог фактора, али и поред више покушаја одговор није нађен.

Прва и свакако најлогичнија опција била је да се ради о блиским варијаблама по значењу и да та блискост узрокује тако високе коефицијенте. Анализа те опције показала је, међутим, да то није у питању. У случају да је та блискост била разлог овако високих коефицијената онда би они морали бити исто тако врло високи и када се радило о примени методе главних компоненти. А то није био случај. Анализа коефицијената на тој Првој главној компоненти показује да су они знатно нижи и да се ради о величинама између .693 (полагање поправних) и .644 (Лош успех у средњој). Из тога се може извући само један закључак: у овом другом случају ради се о позицији фактора која много више одговара реалном стању ствари него што је позиција Прве главне компоненте.

Поставља се питање зашто су први фактор, чије је значење „Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи“ и други фактор у значењу „Лош успех у учењу у средњој школи“ одвојени један од другог када је логичније да буду спојени. Када је, заправо, логично да лош успех доводи до проблема у понашању или обрнуто. Зар није природно да та два фактора егзистирају као један или бар делимично као један (са малим бројем заједничких варијабли)? Има приличан број истраживања која показују да ученици који су слаби ђаци недисциплином и проблематичним понашањем покушавају да скрену пажњу на себе. Одговор је прилично једноставан: јесте природно, али то су истовремено и различити феномени иза којих вероватно стоји неки трећи који се манифестује и на један и на други начин.

3.1.3. Лош успех у учењу у основној школи

Трећи фактор по реду дефинисан је скоро потпуно истим варијаблама као и „Лош успех у учењу у средњој школи“ само што овом приликом једна варијабла мање учествује у одређењу његовог значења и што се све четири варијабле које га дефинишу односе на успех у основној школи.

Табела 12. *Склоп трећег фактора изолованог из узорка варијабли којима је испитиван школски неуспех*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Број поправних испита у основној школи	.928	.949
Поправни испит у основној школи	.916	.950
Лош успех у учењу у основној школи	.840	.918
Понављање разреда у основној школи	.638	.702

Као што је већ речено раније, структура овог фактора је јасна и може се идентификовати као „Лош успех у учењу у основној школи“. Оно што код овог фактора изазива посебну пажњу то је његова одвојеност од истог таквог фактора у средњој школи. Очигледно то нису феномени истог значења, а можда ни истог порекла. О томе сведочи не само ова одвојеност него и прилично ниска корелација са истим таквим фактором у средњој школи (.296) што је податак из матрице међусобних корелација фактора дате на крају ове анализе. Има индиција међутим, да је „Лош успех у основној школи“ веома другачије природе од свих изолованих фактора у овој анализи, а не само од „лошег успеха у средњој школи“. Ако се поменута матрица корелација фактора пажљиво погледа видеће се да „Лош успех у основној школи“ са свих девет преосталих фактора има врло ниске коефицијенте корелација, па чак и са оним са којима се то најмање очекивало: са „Дисциплинским кажњавањем у основној школи“. Додуше о томе да је ова корелација са дисциплинским кажњавањем морала бити већа закључује се по аналогији, јер је такав случај када су дисциплинске казне и лош успех у средњој школи у питању, али и без тога се чини да је позиција овог фактора у односу на друге у најмањем случају необична и неочекивана. Та позиција дозвољава да се претпостави постојање врло специфичне природе односа овог фактора и у сукобима са законом. Заиста изгледа логично да мора постојати доста посебности у том фактору, јер није свакодневна појава да неко има тако слаб успех у основној школи да мора понављати разред или напустити школовање још у основној школи. Тешко је претпоставити шта је у позадини те посебности, али можда треба размишљати о раној психопатији, нижим степенима интелектуалне развијености или нечим сасвим трећим. Можда ће идеја о позадини те посебности бити ближа онда кад се утврди однос те димензије и сукоба са законом.

3.1.4. Бежање са часова

Прегледом литературе о томе шта све чини школски неуспех може се наићи на тврдње неких аутора да ту структуру сачињавају и варијабле које се односе на бежање из школе или, тачније, изостајање из школе у периоду од најмање три дана без знања родитеља и бежања са часова. Ти феномени макар на индиректан начин могу бити показатељ неуспеха, јер описују неприврженост школе, као и недовољну мотивацију за академски успех. Из тог разлога је сет

од пет варијабли ушао је у анализу структуре школског неуспеха. Показало се да четири од тих пет варијабли дефинише посебан фактор и то на следећи начин.

Табела 13. *Склоп четвртог фактора изолованог из узорка варијабли којима је испитиван школски неуспех*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Изостајање из школе	.553	.609
Рано бежање са часова	.761	.775
Узраст бежања са часова без подела	.904	.899
Бежање са часова	.905	.891

Очигледно је дакле, да све четири варијабле описују бежање или изостајање из школе и бежање са часова, па би било природно да се фактор тако и интерпретира. Међутим, позиција изостајања из школе или у класичним терминима, бежања од школе је очигледно у другом плану у структури фактора. Коефицијенти те варијабле су .553 и .609 и више него са двоструко мањим опсегом дефинишу тај фактор у односу на општу варијаблу „бежање са часова“ (.905). Зато се тај фактор може именовати називом те варијабле дакле, као „Бежање са часова“. Интересантно је овде навести да покушај са „испитивањем“ улоге раног и адолесцентског бежања са часова у одређивању природе фактора није дало резултате. Наиме, бежање са часова на раним узрастима, до 14 година и са 14 година, има значајног утицаја на природу фактора (.761 и .775), али је изненађење потпуно одсуство учешћа у његовој природи (првог) бежања са часова у адолесцентском периоду. Та варијабла, наиме, сама са собом, дефинише сасвим посебан фактор тако да са бежањем са часова у овом случају нема било какву улогу. Било би очигледно потребно истраживати етиологију бежања са часова и раног и адолесцентског узраста да би се разумела та различита улога две варијабле које иначе, по схватању Мофитове (Moffit, 1993) чине познати дует у поремећајима понашања.

3.1.5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи

Пети фактор има вероватно посебно важну улогу у одређивању структуре феномена школског неуспеха. Њега дефинишу варијабле које показују да су проблеми у понашању почели релативно рано, у периоду похађања основне школе. То без икакве сумње произлази из структуре овог фактора која се може видети у наредној табели.

Табела 14. *Склоп петог фактора изолованог из варијабли које описују школски неуспех*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Укор одељењског старешине у основној школи	.457	.639
Укор одељењског већа у основној школи	.728	.826
Укор наставничког већа у основној школи	.840	.886
Укор директора у основној школи	.666	.809
Више тежих дисциплинских казни у основној школи	.775	.869
Пресељење у друго место због казни у основној школи	.332	.558

Постојање и структура петог фактора свакако заслужује посебну пажњу. Треба се најпре подсетити да је он скоро идентичан са првим фактором изолованим из бројних варијабли које у овом истраживању описују школски неуспех само што су се те варијабле у првом фактору односиле на средњу школу. То практично значи да један те исти тип понашања, чија је природа кршење норми образовног процеса постоји у континуитету још од основне школе. То можда нису иста или идентична понашања гледајући та понашања појединачно, али је њихова природа, њихов заједнички именоватељ, па можда и психолошка и социјална основа иста. У сваком случају то су понашања која крше прописане норме у процесу школовања и зато имају и исте последице. То даље значи да васпитни процес који је саставни и равноправни део са процесом образовања није дао резултате пошто се фактори идентичне структуре налазе и на основношколском и на средњошколском образовном нивоу.

Наравно, исто као и код идентичног фактора на нивоу средње школе, суштина постојања оваквог фактора нису дисциплинске казне које су заправо реаговање школског система на одређене облике кршења прописаних правила понашања и кршење норми и то у дужем временском периоду судећи по засићењу варијабле „Више тежих дисциплинских казни у основној школи“. Зато се и овај фактор као и онај у средњој школи може идентификовати као „Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи“.

3.1.6. Учесће у насиљу

Исто као што је постојало експериментисање са варијаблама бежања од школе и са часова тако се и са варијаблама насиља међу ученицима експериментисало у жељи да се провери хипотеза о њиховом припадању феномену школског неуспеха и утицају на сукобе са законом. Наравно у том феномену насиља испитаници се могу наћи као актери и као жртве. Испитивани облици насиља су: физичко насиље дефинисано као туче међу ученицима, психолошко насиље мерено претњама и придавањем погрдних имена, социјално насиље дефинисано бојкотом од стране неке групе или других ученика, сексуално насиље дефинисано додиривањем без сагласности оног испитаника према коме је то понашање усмерено и дигитално насиље дефинисано постављањем увредљивих садржаја и статуса на друштвеним мрежама. Укупно је, дакле, за сваког испитаника, као актера или као жртве коришћено по 6 варијабли. Питања којима су се прикупљали ти подаци били су интегрални део већ описаног упитника. На свако питање испитаник је одговарао заокруживањем једног од предложених одговора: 1. Нисам ниједном; 2. Јесам једном и 3. Јесам више пута.

Фактор који је добијен онда када је испитаник био у статусу актера насиља дефинисан је на начин приказан у следећој табели.

Табела 15. *Склон шестог фактора изолованог из варијабли насиља као индикатора школског неуспеха*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Психолошко насиље – претње другом ученику	.750	.782
Психолошко насиље – називање погрдним именом	.720	.719
Социјално насиље – бојкотовање других	.686	.684
Физичко насиље – учествовање у тучи	.650	.699
Сексуално узнемиравање - додиривање	.600	.577
Дигитално насиље – друштвене мреже	.552	.547

Према добијеним резултатима највећа засићења на овом фактору имају психолошки облици насиља: претње упућене другим ученицима (.750) и називање погрдним именима

(.720). На основу тога произлази да би се његово значење могло идентификовати управо као то психолошко насиље над другим ученицима. Међутим разлике у односу на социјално насиље (групни или лични бојкот других ученика) нису велике и засићење те варијабле је .686, па би била очигледна грешка свести значење фактора само на психолошко насиље. Ако се тај став прихвати онда и дистанца од засићења физичког и сексуалног насиља није велика, па је очигледно најпомирљивији резултат да се фактор идентификује као „Учешће у насиљу“.

3.1.7. Виктимизираност насиљем

Природно, када су ученици били у позицији жртве насиља такође постоји посебно изоловани фактор. Његова структура је врло слична претходном. И у њему постоји доминантно засићење психолошким насиљем, односно виктимизираност погрдним именима и претњама. То се на врло јасан начин може видети из следеће табеле.

Табела 16. *Склон седмог фактора изолованог из варијабли виктимизираности као индикатора школског неуспеха*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Психолошко насиље – виктимизираност погрдним именима	.761	.758
Психолошко насиље – виктимизираност претњама	.743	.763
Дигитално насиље – виктимизираност преко друштвених мрежа	.694	.673
Социјално насиље – виктимизираност бојкотовањем	.675	.684
Сексуално насиље – виктимизираност недозвољеним додиривањем	.592	.596
Виктимизација физичким насиљем	.346	.397

У литератури се и за претходни случај, а и за виктимизираност сматра да су то понашања која су веома важна за школски неуспех. Нажалост она су присутна у све већем броју у односу на претходне године. О том присуству и повећању насиља, било да се ради о статусу актера или статусу жртве, сведоче бројна истраживања. У истраживању аутора Попадић и Плут (2007) на узорку од 60.000 ученика регистровано је 27% физичког насиља код дечака и 12% код девојчица. У истраживању ауторке Радовановић (2010) на узорку средњошколаца у Београду установљено је присуство физичког насиља (учешће у тучама) чак у 65,5% случајева код дечака и 24% код девојчица.

Очекивано је претпоставити да и претходни и овај фактор делују на сукобе са законом, посредно преко школског неуспеха, али можда и непосредно, јер између природе ова два фактора и сукоба са законом очигледно постоји значајна паралелност.

Иначе, што се тиче природе овог фактора може се поћи од истог принципа као код претходног и фактор се може идентификовати као „Виктимизираност насиљем“.

Преостала три фактора, осми, девети и нарочито десети су нешто слабије дефинисани. Осми и девети су дуални (девети са придруженом трећом варијаблом), а десети сингл, али врло снажно дефинисан „Напуштањем школовања у основној школи“. То напуштање је праћено премештањем у другу школу због дисциплинских казни. То, међутим, не значи да ове факторе треба сматрати мање важним, а њихов садржај могућим утицајима слабијег интензитета. У истраживањима је приличан број примера значајне прогностичке снаге и дуалних и сингл фактора, па зато треба упознати и њихову природу.

3.1.8. Допунска настава у основној и средњој школи

Осми фактор по реду дефинисан је са две варијабле. У табели која следи види се њихова природа и снага којом је тај фактор дефинисан.

Табела 17. *Склон осмог фактора изолованог из варијабли школског неуспеха*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Допунска настава у средњој школи	.828	.820
Допунска настава у основној школи	.818	.816

Добра страна дуалних фактора је што је у већини случајева њихова структура врло јасна. Тако и у овом случају не постоји било каква недоумица око његовог значења пошто је оно идентично са значењем варијабле које га дефинишу: „Допунска настава у основној и средњој школи“. Друго је питање, међутим, шта је његова права природа. Чињеница да та врста наставе постоји и у основној и у средњој школи може да сугерише да се ради о тешкоћама у учењу и да се допунска настава зато и организује. Тешкоће у учењу не морају нужно да значе лош успех у школовању. Да се не ради о томе може се закључити и по чињеници да ове две варијабле не припадају раније идентификованим факторима који су описивали лош успех. Врло је вероватно да постоји још нека другачија природа тог фактора и да сваки покушај да се то унапред открије просто има карактер нагађања. Могуће је да ће се нешто више знати о тим значењима када се тај фактор доведе у однос са сукобима са законом или неким другим варијаблама и да ће онда бити јасније зашто постоји тако снажан дуални фактор тако једноставне структуре.

3.1.9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу

Девети фактор је такође врло интересантан али са мање јасном структуром. Подаци у наредној табели показују зашто је та структура мање јасна.

Табела 18. *Склон деветог фактора изолованог из варијабли школског неуспеха*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Прекиди у школовању	.780	.760
Премештај у другу средњу школу	.624	.726
Искључење из средње школе	.450	.614

Фактор је без сумње нека синтеза постојања прекида у школовању, али не и напуштања школе, с једне стране и премештаја из једне или више школа (вероватно исте врсте). При томе се не ради о премештају због дисциплинских казни, јер је то посебна варијабла и не учествује у природи овог фактора. Трећа варијабла, али са знатно слабијим засићењем је „Искључење из средње школе“. Све три варијабле иначе имају високе корелације са тим фактором. Нажалост, ни те корелације не помажу да се открије значење фактора. Ваља приметити да су прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу на неки начин ипак доминантне, јер имају знатно веће коефицијенте засићености, да су и логички гледно повезане једна са другом, да су прекиди можда наступили због премештаја, па ће се тај фактор идентификовати као „Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу“. Мало је вероватно да су и прекиди и премештај наступили због искључења ученика из школе, јер би у том случају ово искључење било доминантно и са знатно већим и једним и другим коефицијентима него што их сада има.

3.1.10. Напуштање школовања у основној школи

Последњи десети фактор је практично дефинисан само са једном варијаблом. У табели која следи види се природа те варијабле и њен врло висок коефицијент засићења.

Табела 19. *Склоп десетог фактора изолованог из варијабли школског неуспеха*

Варијабле	Коефицијенти засићења	Коефицијенти корелације
Напуштање школовања у основној школи	.896	.897
Премештај у другу основну школу као дисциплинска казна	.403	.488

Фактор је, како се види, сингл по значењу, јер постоји огромна разлика и у засићењу и у корелацији ове друге варијабле. Многи истраживачи и не узимају сингл факторе у даљу анализу, јер је то исто као да и нису факторисали полазни узорак варијабле, али се понекад деси да такви фактори имају сјајну предиктивну снагу код неких понашања. Утисак је да је управо то ситуација са овим фактором и зато ће он ићи у даљу анализу односа са сукобима са законом. Фактор наравно има значење исто као и варијабла „Напуштање школовања у основној школи“.

На крају ове анализе унутрашње структуре концепта школског неуспеха треба истаћи неколико битних момената у вези са резултатима који су посебно важни.

Први је да је број од 45 појединачних варијабли, којима су операционализовани разни аспекти школског неуспеха било могуће свести на једну латентну димензију широког опсега, тзв. Прву главну компоненту добијену факторском анализом. По значењу та димензија одговара „Општем фактору школског неуспеха“ и може се користити као мера тог концепта.

Међутим, у том случају „покрива“ се око 35% онога што је заједничко овим полазним варијаблама, па је боље, као меру структуре школског неуспеха, користити 10 фактора који су добијени тзв. ротацијом компоненти у положај који омогућава и анализу њихове међусобне повезаности. У случају коришћења тих фактора објашњава се чак 75,50% концепта школског неуспеха дефинисаног са 45 полазних варијабли. То је свакако знатно повољнији резултат. Али није само та врста повољности у питању, иако је то само по себи доста важан податак, већ је битно нагласити да се тако упознаје унутрашња структура концепта и омогућава анализа утицаја те унутрашње структуре или појединих њених елемената на понашања која су предмет проучавања. То је други важан моменат анализе структуре школског неуспеха.

Трећи је природа тих 10 латентних димензија које чине унутрашњу структуру концепта. Те димензије су:

1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи;
2. Лош успех у учењу у средњој школи;
3. Лош успех у учењу у основној школи;
4. Бежање са часова;
5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи;
6. Учешће у насиљу;
7. Виктимизираност насиљем;
8. Допунска настава у основној и средњој школи;
9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу;
10. Напуштање школовања у основној школи.

Резултати испитаника на тих десет фактора, доведени су у везу са сукобима са законом, односно варијаблама које репрезентују то подручје, како би се видело постоји ли, која је врста и колико снажан утицај имају ови фактори школског неуспеха на сукобе.

При крају ове анализе неколико речи о потврђености полазних хипотеза о структури концепта школског неуспеха и резултата који су добијени. Полазни концепт школског неуспеха обхватао је, хипотетички, низак школски успех, похађање допунске наставе, полагање поправних испита, понављање разреда, бежање са часова, бежање из школе, дисциплинско кажњавање, мењање школе због дисциплинских разлога, прекиде у школовању и, најзад, напуштање школе. У односу на ту хипотетичку структуру овог концепта добијени резултати су у највећем броју случајева потврдили постојање тих елемената, али се и разликују од полазне структуре. Потврђено је у потпуности да структуру школског неуспеха чине низак успех, похађање допунске наставе, бежање са часова, дисциплинско кажњавање, прекиди у школовању и напуштање школовања. Мора се међутим, нагласити да су у добијеним резултатима неки елементи структуре потврђени у нешто другачијем облику у односу на полазни модел. Тако, на пример, низак општи успех је потврђен као лош успех у школи и то посебно у основној и посебно у средњој школи. За проблем сукоба са законом то раздвајање је од изванредног значаја. Похађање допунске наставе је јасно обједињено у јединствен феномен: у похађање допунске наставе у основној и средњој школи без икакве назнаке о одвајању. То овом фактору даје посебно место и посебну вредност код анализе односа са сукобима са законом. Полагање поправних испита и понављање разреда не постоје као посебни структурални елементи: они су интегрисани у лош успех било у основној било у средњој школи. Појединачно они нису елементи структуре школског неуспеха, јер их „прекрију“ друге варијабле које описују лош успех. У потпуности је потврђено да је бежање са часова структурални елемент концепта, али изостајање или бежање из школе то није. Та врста понашања не постоји као посебан фактор већ учествује и то прилично слабо, у дефинисању бежања са часова. Може се, ипак, уз мало толеранције разлика у висини засићења са фактором бежања из школе и бежања са часова прихватити да је та врста понашања део јединственог концепта школског неуспеха који се интерпретира као бежање са часова.

У потпуности је потврђено да је дисциплинско кажњавање део структуре школског неуспеха само што у емпиријским истраживањима тај феномен егзистира посебно у основној и посебно у средњој школи. Мада међу њима постоји корелација вредна пажње од .358.

Мењање школе због дисциплинских разлога је потврђено као структурални елемент школског неуспеха, али у интеракцији са другим варијаблама: у средњој школи у интеракцији са прекидима у школовању, а у основној са напуштањем школовања. У овом другом случају то мењање школе има врло споредну улогу.

Врло важни феномени за структуру школског неуспеха су прекиди у школовању и напуштање школе. Оба та феномена постоје и у резултатима овог истраживања. Прекиди су носилац деветог фактора по реду, односе се на прекиде у средњој школи и удружени са премештањем ученика у другу средњу школу због дисциплинских казни и искључења ученика у средњој школи чини по свему судећи, за сукобе са законом као зависном варијаблом, врло важан фактор. Напуштање школе постоји као посебан фактор, али у основној школи и по свему судећи од важног значаја за сукобе са законом.

Оно где се хипотетски концепт школског неуспеха и добијени резултати анализе структуре тог концепта разликују своди се заправо на то да су неки елементи из хипотетског концепта, рецимо бежање из школе, мењање школе због дисциплинских казни и још неки, интегрисани у друге структуралне облике при чему некад имају, а некад немају одлучујућу или важну улогу у дефинисању тих других облика. Постоји, међутим, једна значајна разлика која се мора образложити. Ради се, наиме, о томе да је након већ усвојеног истраживачког пројекта, од стране стручњака у пракси сугерисано да насиље у школи, било да је у питању ученик као актер или као жртва, има негативан утицај на успех у учењу и да треба да буде саставни део концепта школског неуспеха. Нека претходна истраживања су ту тврдњу у извесној мери већ и потврдила у истраживању односа између насиља и злоупотреба дроге као

једног од облика сукоба са законом (Radovanović, 2016). То је био разлог да се и у овом раду анализира да ли је насиље у школи део концепта школског неуспеха и ако јесте да ли утицај на сукобе са законом остварује посредством лошег успеха у школи или непосредно злоћудним утицајем своје природе. Добијени резултати у виду посебно изолована два фактора, једног о учешћу ученика као актера насиља и другог као жртве, потврђује да је насиље у школи заиста део концепта школског неуспеха. То је у односу на полазни концепт структуре тог феномена евидентна разлика, али околности како је она настала не доводе полазни концепт у питање.

На самом крају анализе постоји обавеза да се помену и међусобне корелације изолованих десет фактора. Уобичајено је да се тај податак даје у виду табеле, али пошто су те корелације веома ретке и ниске и пошто је текст ионако већ оптерећен табелама изабран је овај начин. Дакле, унутар десет добијених фактора повезаности постоје између Рецидивизма тежих проблема у понашању и Непоштовања норми у средњој школи и Лошег успеха у средњој школи (.357), Рецидивизма тежих проблема у понашању у основној школи (.358) и Напуштања школовања у основној школи (.300). Корелација вредна пажње постоји и између лошег успеха у основној и средњој школи (.296). Остале корелације нису вредне пажње.

3.2. СТРУКТУРА ВАРИЈАБЛИ СУКОБА СА ЗАКОНОМ

Није свеједно како се испитују сукоби младих са законом: упитничким приступом, са једним питањем или са више питања на која испитаници дају конкретан одговор, неком скалом која садржи више тврдњи распоређених дуж целог континуума „сукоба“ или анализом судских предмета, подацима из званичне евиденције надлежних државних органа или статистичких завода. Сви ти начини су легитимни, али не и истог квалитета и истих могућности. Израз „могућности“ треба схватити као врсте и квалитет анализа које ти подаци омогућавају. Подаци надлежних државних органа било да су то подаци полиције, тужилаштва, статистичких уреда или центара за социјални рад су вероватно довољно поуздани, али се односе само на откривене сукобе, а не и на оне који су у тамној страни стварности. Осим тога они дају врло ограничене и унапред дефинисане могућности анализе које се по правилу не подударују са намерама истраживача, а још мање са циљевима науке⁵. Ти подаци су, дакле, релативно поуздани (ако се занемари тамна бројка) али недовољно валидни. С друге стране упитнички приступ омогућава све што не може претходни „статистички приступ“, рачунајући ту и анализу тамних бројки или тамних случајева као и испуњавање свих замисли аутора, односно истраживача, али је он мањкав у поузданости. Испитаници, ако су тема истраживања и питања осетљиви, често лажу, одговарају на социјално пожељне начине или, једноставно прескачу питања која им се не свиђају. Тиме се нажалост угрожава и валидност испитивања, а не само поузданост. За све наведене мане или проблеме упитничког питања пракса и наука су већ нашле решења, у одређеним методолошким поступцима.

У овом истраживању подаци о сукобима са законом прикупљени су упитничким приступом. У посебном, за потребе овог истраживања конструисаном упутнику, 17 питања се односило на варијабле којима су апроксимирани разни аспекти тих сукоба. Осам питања се директно односило на сукобе: постојање сукоба, рецидивизам у сукобима, да ли су сукоби учињени у раном или адолесцентском узрасту, да ли су сукоби учињени у групи или их је учинио испитаник када је био сам, да ли је због тих сукоба реаговао државни тужилац и да ли је поднета кривична пријава. Преосталих девет питања односило се на врсту мера или изречених санкција. Свих 17 питања било је врло поуздано што се доказује коефицијентима комуналитета за свако од њих. Такође, свих 17 питања имало је веома задовољавајуће коефицијенте ваљаности што се доказује њиховим високим или субстанцијалним корелацијама са Првом главном компонентом. Наиме, као и у случају школског неуспеха и код варијабли намењених за испитивање сукоба са законом испитана је унутрашња структура тог подручја. Седамнаест варијабли подвргнуто је факторској анализи Методом главних

⁵ Пребројавање тих сукоба, анализа стопа у неким периодима (унапред дефинисаним), па и прогнозе на основу тога није наука него службена аналитика.

компонената, а након тога су те компоненте применом тзв. облимин поступка стављене у међусобни однос да се добију што чистији и реалности ближи фактори него што су то првобитне главне компоненте. Првом анализом, главних компоненти, из оног подручја (простора) који је омеђен са 17 варијабли сукоба добијене су четири компоненте које су покривале чак 82% садржаја датог са 17 полазних варијабли. При том само је Прва главна компонента покривала чак 61% тих садржаја. Добијени резултати дати су у наредној табели.

Табела 20 . *Прва главна компонента добијена на основу седамнаест варијабли које описују сукобе са законом*

Прва компонента			Прва компонента		
Варијабле	Комуналитети	Корелације	Варијабле	Комуналитети	Корелације
Да ли је било сукоба са законом	.956	.922	Посебне обавезе	.721	.684
Рецидивизам у сукобима	.887	.936	Појачан надзор родитеља	.750	.819
Рани сукоби	.960	.855	Појачан надзор органа старатељства	.637	.753
Адолесцентни сукоби	.941	.427	Изречена ВУ	.678	.672
Саучесништво – сам учинио	.746	.525	Изречен ВПД	.799	.870
Саучесништво - у групи	.847	.522	Малолетнички затвор	.931	.302
Реаговање тужиоца	.919	.957	Васпитни налози	.961	.974
Поднета кривична пријава	.846	.917	Ванинституционалне санкције	.914	.950
			Институционалне санкције	.944	.970

Прво што се може запазити из наведене табеле су високи комуналитети, односно високи коефицијенти поузданости сваке варијабли која је употребљена за апроксимацију сукоба са законом. Друго је припадност Првој главној компоненти свих варијабли изузев изречене казне „Упућивања у малолетнички затвор“ (.302). Нешто ниже, али још увек прихватљиве корелације са овом компонентом имају „Први сукоби у адолесцентском периоду“ (.427) и „Саучесништво – сам је учинио дело“ (.525). Све те три варијабле имају веће корелације са неким другим компонентама: варијабла „Изречен малолетнички затвор“ практично сама дефинише другу компоненту по реду са корелацијом чак .803. Оно што је важно запазити је да малолетнички затвор, односно упућивање у њега, практично једино дефинише ту другу компоненту: на њој више нема ни субстанцијалних, а ни високих корелација осим тог малолетничког затвора. Мора се признати да нису јасни разлози ове одвојености иако је општепознато да се ради о најтежим делима које су малолетници починили. Тежина тих дела не би, међутим, смела да буде разлог за ту подвојеност јер се ова санкција третира управо као мера тежине сукоба. Због тог положаја малолетничког затвора на Првој главној компоненти, а због важности ове варијабле за процену сукоба са законом морало је доћи до промене идеје да се као мера сукоба користи само Прва главна компонента. Неопходно је дакле, те компоненте довести у позиције тако да између њих постоји извешан степен међусобне повезаности, а онда ће и позиција малолетничког затвора бити другачија и јаснија.

Када су у питању варијабле саучесништва, ситуација је много јаснија. Обе су расељене на више компоненти: „Саучесништво 1“, које апроксимира ситуација кад испитаник сам чини

сукобе расељен је чак на све четири компоненте, а „Саучесништво 2“ или сукоби у групи на три компоненте. Могуће да је начин испитивања ових варијабли био лош и невалидан или су те варијабле природно лоши индикатори криминалног понашања. Занимљиво је утврдити како се оне понашају и да ли мењају позицију након промене позиција главних компоненти. Овако одређене, оне не могу бити мера сукоба са законом управо због те расељености на више компоненти.

Сличан закључак стоји и када је варијабла „Први сукоб у адолесцентском узрасту“ у питању. Та варијабла је такође расељена на све четири компоненте и не може бити добар индикатор сукоба уколико се они испитују Првом главном компонентом. Има индиција да она дефинише четврту компоненту и да се на тај начин може користити. Због свега што је наведено, а пре свега проблема са варијаблом „Упућивање у малолетнички затвор“ Прва главна компонента се не може (не би било методолошки коректно) користити као мера сукоба са законом.

Из наведених разлога те компоненте су доведене у тзв. облимин позиције⁶ са идејом да се провери да ли ће то ново решење омогућити и овим расељеним варијаблама да учествују као мере сукоба са законом. Резултати тог настојања дати су у наредној табели.

Табела 21. Факторска структура варијабли намењених за процену сукоба са законом – матрица склопа фактора

Варијабле	Фактори			
	Први	Други	Трећи	Четврти
Сукоби са законом: нема-има	.936			
Рецидивизам у сукобима	.938			
Рани узраст сукоба	.674			
Адолесцентни узраст сукоба	.297	.902		
Саучесништво - сам	.451		-.801	
Саучесништво - група	.624		.699	
Реаговање тужиоца: оптужница	.944			
Поднета кривична пријава	.925			
Посебне обавезе		1.008		
Појачан надзор родитеља			.990	
Појачан надзор органа старатељства		.380		.534
Упућивање у васпитну установу		.797		
Упућивање у Васпитно-поправни дом				1.042
Малолетнички затвор		1.008		
Васпитни налози и васпитне мере		1.008		
Ванинституционалне санкције		.791		
Институционалне санкције		.512		.549

Нажалост није се постигло много другачије решење него оно које је постојало у структури Прве главне компоненте. Највећи „успех“ овог решења свакако је да казна малолетничког затвора није више посебан фактор. Међутим сада су из непознатих разлога „Појачан надзор родитеља“ и „Упућивање у васпитно-поправни дом“ потпуно самостални фактори. Код оних преосталих варијабли које су биле ван структуре Прве главне компоненте све је остало исто: обе варијабле које су описивале саучесништво су ван структуре осталих варијабли као и Први сукоб у адолесцентском узрасту.

Иако су неке варијабле којима су испитивани сукоби са законом постале уникатни фактори, на пример „Упућивање у васпитно-поправни дом“, „Појачан надзор родитеља“ и „Први сукоби у адолесцентском периоду“, постоји обавеза истраживача да се све те изоловане

⁶ Технички израз којим се назива примењена метода.

факторе опише и презентује корелације појединачних полазних варијабли са њима. Те податке најбоље је приказати у посебним мањим табелама.

Табела 22. *Први фактор добијен на основу варијабли које описују структуру сукоба са законом*

Варијабле	Први фактор	
	Коефицијент засићења	Коефицијент корелација
Сукоби са законом: има - нема	.936	.964
Рецидивизам у сукобима са законом	.938	.949
Рани узраст сукоба	.674	.776
Реаговање тужиоца – подигнута оптужница	.944	.964
Поднета кривична пријава	.925	.947

Структура овог фактора, како произлази из наведених података је врло јасна. Фактор, наиме, садржи све најважније варијабле које говоре о постојању сукоба са законом и због тога је најбоље тај фактор и идентификовати као „Фактор сукоба са законом“⁷. У том значењу он се може користити као мера сукоба са законом. У истом значењу могу се користити и његове појединачне варијабле.

Други фактор по реду изолован је на основу варијабли које се односе на санкције које је испитаник добио због сукоба које је имао. Његова структура дата је у следећој табели.

Табела 23. *Други фактор добијен на основу варијабли које описују сукобе са законом*

Варијабле	Други фактор	
	Коефицијент засићења	Коефицијент корелације
Изречене посебне обавезе	1.008	.991
Упућивање у васпитну установу	.797	.866
Упућивање у малолетнички затвор	1.008	.919
Васпитни налози и васпитне мере	1.008	.991
Ванинституционалне санкције	.791	.820
Институционалне санкције	.512	.760

Заиста чудан фактор. На њему нема две санкције које се често примењују у пракси судова: појачаног надзора родитеља и упућивања у васпитно-поправни дом. Чак и појачан надзор органа старатељства је под знаком питања. Без тих санкција он не може бити мера сукоба са законом. С друге стране не могу се овог пута, као што је то био случај код структуре школског неуспеха, као мера користити сингл фактори, какви су иначе „Упућивање у васпитно-поправни дом“ и „Појачан надзор родитеља“. Не могу јер би то значило да се мења предмет истраживања и да се испитује утицај школског неуспеха на изрицање појачаног надзора родитеља или упућивање у васпитно-поправни дом. Код сингл фактора школског неуспеха је то могло јер су они у позицији предиктора па има логике истраживати колико, на пример, напуштање школовања у основној школи, што је иначе сингл фактор у анализи структуре школског неуспеха, утиче на сукобе са законом. Колико то напуштање утиче на изрицање упућивања у васпитно поправни дом или појачан надзор родитеља заиста нема смисла. Бар не у дефиницији предмета истраживања која је у овом раду дата.

Из тих разлога овај фактор се неће користити као мера сукоба са законом. Нажалост то важи и за његове појединачне варијабле јер би то такође значило да се испитује утицај

⁷ Овај додатак речи фактор користи се да се ова димензија разликује од појединачне варијабли која се исто тако зове.

школског неуспеха на изрицање на пример, малолетничког затвора, што такође није предмет истраживања. Осим тога треба имати у виду да је изрицање неке санкције процес у коме учествује мноштво фактора почев од личности судије, олакшавајућих или отежавајућих околности, личност малолетника, својства дела које је учињено и многи други и да сам процес изрицања па и врста изречене санкције не може бити мера сукоба. Да се фактор показао као компактна целина свих варијабли чији је садржај врста изречене санкције он би се могао користити и као мера лакших или тешких сукоба. Али пошто то није тако остаје само могућност да се из овог сета варијабли могу, али уз извесна ограничења користити само неке појединачне варијабле. Конкретно изрицање ванинституционалних санкција и изрицање институционалних санкција али у значењу лакших или тежих сукоба.

3.3. СОЦИОДЕМОГРАФСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ИСПИТАНИКА И ОДНОС СА СУКОБИМА СА ЗАКОНОМ

Строго гледано социодемографске карактеристике испитаника и њихов однос са сукобима са законом и нису део истраживачког модела у овом раду. Међутим, у свакој анализи мора се водити рачуна о полу, узрасту и неким другим варијаблама социодемографског карактера узорка, али то не значи да се оне морају доводити у однос било са зависним било са независним варијаблама. Упркос томе у укупном броју варијабли у овом раду, налази се 12 варијабли социодемографског карактера чији ће утицај на сукобе са законом бити анализиран. То значи да ће оне поред описа узорка и описа општег социодемографског залеђа испитаника бити искоришћене и за испитивање односа са појединачним варијаблама којима су сукоби са законом операционализовани. Разлог за то је да су социодемографске карактеристике сумарни израз неких природних (рецимо пол и узраст) или друштвених утицаја (нпр. сиромаштво) на појединца и да тако могу имати посредујућу улогу и у односима школског неуспеха и сукоба са законом. Другим речима, социодемографска својства могу бити медијатори у том односу неуспеха у школи и сукоба са законом и тако маскирати или пак учинити јаснијим тај однос. Оне дакле, могу бити од велике помоћи да се разумеју повезаности појединих варијабли школског неуспеха са сукобима. Ово је посебно важно ако се покаже да се тај однос разликује код дечака и девојчица. Осим интервенирајуће или медијаторске улоге социодемографска својства појединца могу бити и непосредни чиниоци многих понашања па и проблема и поремећаја у понашању који су разлог за сукобе са законом. Типичан пример за то су опет пол и узраст. Нека понашања у криминалу су очигледно својство само мушке популације док су друга својствена само женској. Чак и они поремећаји понашања који су скоро равномерно распоређени између оба пола могу бити различити зависно од тога да ли се ради о мушким или женским појединцима. Наиме, савремена испитивања у криминологији код истог поремећаја понашања налазе разлику у етиологији тих поремећаја зависно од пола.

Осим пола значајна социодемографска карактеристика је и узраст, јер је општепознато да су нека понашања својствена адолесцентима, а сасвим друга млађим пунолетним или одраслим лицима. На разлици понашања зависно од узраста темељи се и чувена теза ауторке Мофит (Moffit, 2003; Radulović, 2014) о перзистентним и адолесценцијом лимитираним поремећајима понашања. У ту групу посредујућих или непосредних чинилаца поремећаја понашања могу се, хипотетички, сврстати и подаци о комплетности породице, броју браће и сестара, редоследу рођења, па и многи други. У пракси стручњака из социјалне заштите познато је да никако није свеједно да ли ће у случају развода родитеља малолетник, дечак или девојчица, живети са мајком или са оцем, да ли је процес развода био са сукобима родитеља или не, како је решен будући однос родитеља који је изгубио право заједничког старатељства и много шта још. Такође, није свеједно ни којег су образовања родитељи малолетног детета, какав је економски статус породице и неке друге социодемографске карактеристике. Све то је разлог да се овом сету социодемографских варијабли посвети дужна пажња иако по природи не припадају ни школском неуспеху нити узорку варијабли који описује сукобе са законом. Пошто тих варијабли

има приличан број и пошто се за сваку од њих мора дати податак о учесталости и о односу са сукобима са законом, у наредним поднасловима описаће се учесталост и однос.

3.3.1. Распоред испитаника по узрасту и однос са сукобима са законом

Дистрибуција испитаника по узрасту је прилично широког опсега тако да је због природе методе анализе која је употребљена, нужно морало доћи до сажимања у одређене категорије. То није битно променило слику о узрасту испитаника. Потребно је рећи да је старосна структура испитаника у мањем обиму померена ка зони старијих узраста због тога што је у узорку и изванредан број испитаника из Казнено-поправног завода, на извршењу казне малолетничког затвора. Они наиме, по правилу постају пунолетни у току процеса суђења па су у институцији, опет по правилу, кад већ напуне 18 или више година. Но, пошто таквих случајева има свега 60 они не могу битно променити тенденцију односа између узраста и сукоба са законом.

Распоред испитаника по узрасту, просечан узраст у целом узорку, стандардно одступање од тог просека и однос узраста и сукоба са законом дати су у наредне две табеле.

Табела 24. Структура испитаника по годинама старости

	Узраст испитаника								Укупно
	15	16	17	18	19	20	21	22	
N	169	164	123	107	33	9	23	37	665
%	25,4	24,6	18,5	16,1	5,0	1,4	3,4	5,6	100
AS=16,93; SD=2,09									

Као што се из наведене табеле може видети распон узраста у узорку је од 15 па све до 22 године. О том распону, посебно о оном полу старијих узраста (20, 21 и 22 године) већ је било речи. Треба запазити да је дистрибуција узраста у целини нагнута ка зони млађих узраста, од 15, 16 и 17 година и да је број испитаника у свим тим узрастима стабилан и довољно велики за анализу односа са сукобима. Спајање узраста у категорије, нарочито ону „18 и више“ било је нужно због малог броја у узрасту 19 и више година. Такође, може се запазити да је и разуђеност узраста, од 15 до 22 године, утицала да је просечна старост испитаника у узорку 16,93 године, практично 17 година и да је стандардна девијација тог просека прилично висока 2,09. Ипак то неће утицати на врло квалитетан однос узраста са варијаблом употребљеном као мера сукоба са законом. Подаци о том односу дати су у следећој табели.

Табела 25. Узраст и сукоби са законом

Узраст	Сукоби са законом					
	Нема сукоба		Има сукоба		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
До 16 год.	153	90,5	16	9,5	169	100,0
16 до 18	294	74,8	99	25,2	393	100,0
18 и више	1		102	99,0	103	100,0
Укупно	448	67,3	217	32,7	665	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=270,64$; C=.542; $p<.000$						

Пажљива анализа ове табеле показује јасно постојање повезаности узраста и сукоба са законом у смеру који се и очекивао: сукоби са законом својство су старијих адолесцентских узраста. Та правилност се најпре може уочити на основу узраста до 16 година. У том периоду чак 90% испитаника нема сукобе са законом. То непостојање сукоба полако опада тако да већ у категорији од 16 до 18 годна знатно мањи проценат (74,8%) младих нема те сукобе. Насупрот

томе проценат сукоба расте са годинама узраста почев од 25,2% у категорији од 16 до 18 година, па све до 99% код испитаника од 18 и више година. Треба међутим, имати у виду да је последњи проценат последица природе самог узорка тј. чињенице да су у категорији преко 18 година само „малолетници“ који су процесуирани за учињена кривична дела, од којих се један број налази у институцијама за извршење кривичних санкција: васпитно-поправном дому и малолетничком затвору. Но, то не мења општу правилност о паралелности старијих узраста и чињења кривичних дела. Правилност која је нашла свој израз и у високом коефицијенту корелације реда величине .542 и његовој значајности чак на нивоу .000.

3.3.2. Распоред испитаника по разреду који похађају и однос са сукобима са законом

Друга социодемографска карактеристика по реду чији однос са сукобима са законом се анализира је разред у школи који ученик похађа рачунајући ту не само оне испитанике који су у редовном школовању него и оне који похађају школу у институцији за извршење кривичних санкција према малолетницима. Као и у претходном случају дистрибуција испитаника по овом обележју прилично је широког опсега, па је дошло до сажимања у одређене категорије. Подаци о дистрибуцији те варијабле у узорку испитаника и њен однос са сукобима дати су у наредне две табеле.

Табела 26. Подаци о разреду школе коју испитаник похађа⁸

	Разред школе у коме се испитаник налази													
	6. и 7.		8. разред		I средње		II средње		III средње		IV средње		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Број ученика	47	7,5	25	4,0	135	21,6	157	25,1	137	21,8	125	20,0	626	100,0

Ако се има у виду да су најмлађи испитаници у овом узорку узраста 15 година и да је просечан узраст 16,93 што показују подаци у претходној табели, онда је ово свакако најнеобичнија, а можда и најчуднија дистрибуција ученика по разреду школе који тренутно похађају. Тај епитет свакако носи леви пол дистрибуције у коме 7,5% ученика иде у шести или седми разред, а 4% осми разред основне школе. Тај податак, међутим, постаје разумљив ако се има у виду да се ради о малолетним преступницима који су напустили школовање врло рано, а онда почели поново да похађају основну школу у институцији у којој се налазе⁹. Осим те „необичности“ остали делови дистрибуције по разредима које испитаници похађају су очекивани и не привлаче пажњу, осим можда чињенице да у сваком од тих разреда има довољан број испитаника који је потребан за анализу односа са варијаблама којима су испитивани сукоби са законом.

Однос похађаног разреда и сукоба са законом, тачније варијаблом која најбоље репрезентује те сукобе, дат је у наредној табели.¹⁰

⁸ Од укупног броја од 665 испитаника 39 није желело да да податке у који разред иду.

⁹ Као део третмана за време извршења санкције упућивања у васпитну установу или васпитно – поправни дом.

¹⁰ Због природе методе која се користи неке од категорија из претходне табеле су међусобно спојене.

Табела 27. Разред који испитаници похађају и сукоби са законом

	Сукоби са законом					
	Нема сукоба		Има сукоба		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
6, 7. и 8. основне	0	0	72	100,0	72	100,0
I, II и III средње	347	82,0	82	18,0	429	100,0
IV средње	101	80,0	25	20,0	126	100,0
Укупно	448	71,4	179	28,6	627	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=276.534$; $C=.554$; $p<.000$						

Подаци у табели претрпели су извесне измене у односу на почетне, изворне податке. Прва измена је мањи укупан број испитаника који су одговорили на питање о разреду који похађају и сукобима који су имали. Осипање броја у табелама овог типа је општепознато. Уосталом, ова табела се и не конституише да покаже дистрибуцију две варијабле него односе између њих. У конкретном случају изостали су одговори оних испитаника који су имали сукобе са законом, њих 38, због чега је укупни број у тој колони „сукоба“ мањи у односу на 217 колико их реално има у узорку сукоба са законом. Разлог је више-мање разумљив: они су у неком од разреда основне школе иако су по годинама старости то давно прерасли. Код младих у сукобу са законом јасно је изражено заостајање у процесу основног школовања, па њихов школски узраст није у складу, односно заостаје, за календарским узрастом (Пић, 2000).

То није утицало на општу правилност коју показује ова табела: сукоби су по правилу својство оних испитаника који нису у редовном процесу школовања и који основношколско образовање стекну (или стичу) у установама за извршење кривичних санкција након чињења неког кривичног дела. Ту правилност потврђује висока корелација од .554 значајна чак на нивоу .000.

3.3.3. Пол и сукоби са законом

У савременим истраживањима проблема и поремећаја понашања у социјалној педагогији посебна пажња посвећује се разликама у зависности од пола учиниоца. Аутори су сагласни да постоје значајне разлике како у погледу етиологије, тако и у појавним облицима. Разлике међу половима нађене су у истраживањима страних (Becker & Hu, 2008; Najavitis, 2000), али и у истраживањима домаћих аутора (Međedović, 2009; Nikolić-Ristanović i Konstantinović-Vilić, 2018; Radovanović, 2016; Vidaković i Dickov, 2008). Посебан значај имају истраживања адолесцентног периода. Докази о постојању полних разлика када су у питању проблеми и поремећаји понашања уопште, били су инспирација да се и у овом раду анализира улога пола у утицају школског неуспеха на сукобе са законом. Једна посебна анализа посвећена је том проблему али ће о њој бити говора касније. У овом моменту биће приказане само разлике међу половима у сукобима са законом без узимања у обзир школског неуспеха. Подаци о том односу пола и сукоба, паралелно са подацима о дистрибуцији пола у узорку испитаника, дати су у наредној табели.

Табела 28. Пол испитаника и сукоби са законом

Сукоби са законом	Пол					
	Мушки		Женски		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
Без сукоба	139	31,1	309	68,9	448	100,0
Лакши облици сукоба	37	86,0	6	14,0	43	100,0
Тежи облици сукоба	100	87,7	14	12,3	114	100,0
Тешки облици сукоба	60	100,0	0	0,0	60	100,0
Укупно	336	50,5	329	49,5	665	100,0

Статистички параметри: $\chi^2=213.257$; $C=.665$; $p<.000$

Пре анализе података у наведеној табели једна важна напомена која се тиче сукоба са законом. У претходна два случаја када се радило о узрасту и разреду који испитаници похађају та варијабла је дихотомизирана у категорије „нема сукоба“ и „има сукоба“. То је учињено због велике распршености података и узраста и разреда школе који се похађа. Уз ту распршеност постојала је и распоређеност сукоба са законом на три односно четири категорије ако се рачуна и категорија „без сукоба“. Због тога је било нужно смањење броја категорија¹¹. Овом приликом међутим, захваљујући малом броју категорија у варијабли пол, то сажимање није нужно, па су сукоби са законом дати у оном облику како то омогућавају изворни подаци. Наиме, та варијабла је конституисана од испитаника којима су изречене лакше санкције за дела која су учинили (посебне обавезе, појачан надзор) и та категорија је названа „Лакши облици сукоба“, затим испитаници којима су изречене санкције упућивања у васпитну установу или васпитно поправни дом (категирија је названа „Тежи облици сукоба“) и оних који се налазе у казнено-поправном заводу (категирија „Тешки облици сукоба“). На тај начин добија се много квалитетнија слика о односу појединих социодемографских варијабли и сукоба са законом, па ће тај облик варијабле бити примењен где год је то могуће.

Након ових важних напомена треба се вратити самом односу пола и сукоба са законом који је приказан у претходној табели. Први уочљив податак јесте да је број девојчица и дечака у узорку скоро потпуно једнак: 50,5% дечака и 49,5% девојчица или у апсолутним бројевима 336 дечака према 329 девојчица. Други податак је да је проценат дечака који није у сукобу са законом свега 31,1%, док је тај проценат код девојчица 68,9%. Трећи податак је да су дечаци који су у сукобу са законом у врло високом проценту чинили кривична дела сва три облика: и лакша и тежа и тешка. Оно што је посебно важно запазити то је заиста висока корелација контингенције између сукоба и пола, чак 66%. Она је очигледно последица правилности која показује да код мушкараца постоји јасна тенденција раста стопе чињења кривичних дела почев од лакших, па све до тешких облика, а код девојчица обрнута тенденција: пад од лакших (14%) преко 12,3% тежих до 0% тешких дела (убистава и других). Значајност те корелације је на нивоу .000 што показује да су добијене разлике у полу плод деловања неких систематских, а не случајних фактора.

3.3.4. Број деце у породици

У неким, посебно психолошким и социолошким круговима придаје се знатна пажња томе да ли је дете једино у породици или има браће и сестара, а ако има колико и које је испитаник дете по редоследу рођења. У овом раду пажња је усмерена на питање: да ли статус јединог детета утиче на сукобе са законом и ако утиче у ком је смеру тај утицај – у смеру

¹¹ Услови које диктира примењена метода.

повећања или смањења вероватноће тих сукоба. Подаци који су добијени дати су у наредној табели¹².

Табела 29. *Постојање браће и/или сестара*

Браћа и сестре у породици						
Сукоби са законом	Немам		Имам		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
Без сукоба	67	15,0	381	85,0	448	100,0
Лакши облици сукоба	6	14,3	36	85,7	42	100,0
Тежи облици сукоба	9	23,3	33	76,7	43	100,0
Тешки облици сукоба	6	10,0	54	90,0	60	100,0
Укупно	88	14,9	504	85,1	592	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=15.349$; $C=.159$; $p<.018$						

Нажалост и код питања о томе да ли испитаник има браће и сестара постоји осипање узорка. Оно је ипак око 11% па се резултати могу сматрати валидним за анализу односа те варијабле и сукоба са законом. Међутим, оно што је одмах уочљиво је релативно мали проценат испитаника у статусу „јединог детета у породици“. Тај проценат се креће од 10% код испитаника који су имали тешке облике сукоба до 23,3% код оних са тежим облицима. Процент испитаника који немају браће и сестара, а имали су лакше облике сукоба је 14,3% и скоро је идентичан са процентом оних који нису имали никакве сукобе (15%). Та чињеница и чињеница да нема неке изражене правилности о већем или мањем броју деце у статусу јединог детета паралелно са тежином сукоба условила је да је корелација између те две варијабле врло ниска и износи свега .159. Она јесте статистички значајна на нивоу .01, али варијабла о једном или више деце у породици може да објасни минимални постотак сукоба и не може се сматрати предиктором тог понашања.

3.3.5. С ким испитаник живи

Овај део одси се на три социодемографске варијабле чији ће се однос са сукобима са законом, због сличности, анализирати истовремено. Анализирани варијабле односе се на то с ким испитаник живи: са оба родитеља, само са мајком или само са оцем. Идеја за испитивањем тог односа почива на „званичним подацима о малолетничкој делинквенцији током педесетих и шездесетих година двадесетог века на основу којих су студије извештавале да „делинквенти најчешће долазе из породица где један родитељ сам брине о деци док су неделинквенти из потпуних породица“ (Radulović, 2014, str. 297). Према наводима ауторке Радуловић (2014) породица на више начина доприноси малолетничкој делинквенцији, а посебно неконзистентном родитељском дисциплином, суровим физичким кажњавањем, злостављањем, начином дисциплиновања и другим. У прилог ове тезе говоре и налази ауторке Радовановић (2016) која указује да су за поремећај понашања који се манифестује злоупотребом дроге важни честа одсуствовања једног родитеља из породице, развод родитеља, стилови васпитања и нарочито неповерење и лоша комуникација између родитеља и деце. Проблем овог истраживања много је ужи од изучавања утицаја породичних фактора на преступе малолетника мада се подаци о томе да ли испитаници живе са оба родитеља, само са мајком или само са оцем могу интерпретирати у том значењу. Из тог разлога и наведени су резултати из претходна два истраживања.

Када су подаци овог истраживања у питању слике односа живљења испитаника са оба родитеља, са мајком или са оцем и сукоба са законом дате су у наредној табели.

¹² Осим питања о браћи и сестрама у породици постављено је и питање броја браће и сестара и питање о редоследу рођења, али су добијени одговори толико ретки и мањкави да се не могу користити на смислен начин.

Табела 30. Број испитаника који живе са оба родитеља, само са мајком или само са оцем и сукоби са законом

Сукоби са законом	Табела 30.1 Са оба родитеља						Табела 30.2 Само са мајком						Табела 30.3 Само са оцем					
	Да		Не		Укупно		Да		Не		Укупно		Да		Не		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Без сукоба	344	76,8	104	23,2	448	100	69	15,4	379	84,6	448	100	16	3,6	432	96,4	448	100
Лакши облици	23	53,5	20	46,5	43	100	15	34,9	28	65,1	43	100	2	4,7	41	95,3	43	100
Тежи облици	16	16,3	98	83,7	114	100	9	8,0	104	92,0	113	100	7	5,5	107	94,5	114	100
Тешки облици	22	57,9	38	42,1	60	100	18	30,0	42	70,0	60	100	12	20,0	48	80,0	60	100
Укупно	405	60,9	260	39,1	665	100	111	16,7	553	83,3	664	100	37	5,6	628	94,4	665	100
Статист парам.	$\chi^2= 168.421$; $C= .450$; $p<.000$						$\chi^2= 24.571$; $C= .189$; $p<.000$						$\chi^2= 27.323$; $C= .199$; $p<.000$					

Већ први поглед на ову табелу (заправо три табеле спојене у низу) доноси неколико важних резултата. Први је свакако број испитаника који живе са оба родитеља (60,9%), само са мајком (16,7%) и само са оцем (5,6%)¹³. Ти се проценти не могу сабирати и зато није изненађење што тај збир не даје укупан износ од 100%. Изненађење је да скоро 40% испитаника не живи са оба родитеља. Већ сам по себи тај резултат дозвољава да се претпостави значајан уплив ове ситуације на сукобе са законом. Некомплетност породице је ризични чинилац за многе поремећаје понашања, па тако и за сукобе са законом. Многи аутори су указивали да деца која расту у некомплетним породицама имају већу вероватноћу да почине преступе него она која живе са оба родитеља (Steinberg, 2008). Та тенденција је јасно видљива из прве од три табеле у низу, ако се пажљиво посматра пад учесталости сукоба са законом испитаника који живе са оба родитеља: од 76,8% оних који немају сукобе, преко 53,5% оних који имају лакше сукобе и 16,3% оних који чине теже сукобе. Од те правилности одступа постотак тешких преступа пошто су њихови актери чак у 57,9% случајева живели са оба родитеља. Наравно, живот са оба родитеља није гаранција да до преступништва деце неће доћи, јер и у комплетним породицама има превише ризичних фактора који фаворизују те преступе, али је извесно да у нормалним породичним односима комплетност породице има улогу протективног, а не ризичног фактора. Под претпоставком да постоје усклађени породични односи живот са оба родитеља је, према добијеним резултатима, заштитни фактор чак код 76,8% испитаника, ако се гледа укупан број оних који нису имали сукобе. Тај постотак је још већи када се узму у обзир само они испитаници који живе са оба родитеља и износи читавих 85% (344 према 405). Уосталом да је заједнички живот родитеља и деце заштитни фактор када су сукоби са законом у питању показује и корелација која је добијена (.450) и која је значајна на нивоу .000.

Нажалост, то није случај када дете живи само са мајком или само са оцем. Живот са мајком је по свој прилици мањи ризични фактор него живот само са оцем, али и у једном и у другом случају, тај начин живота није заштитни фактор. Мада живот само са мајком или само са оцем није ни неки јак ризични фактор пошто не утиче много на то да ли ће дете учинити преступ. То, наиме, показују корелације које су код живљења са мајком .189, а код живљења са оцем нешто више .199. Из висине тих коефицијената могло би се закључити да се мали проценат понашања противан законским нормама може објашњавати њима, свега око 3% до 4%.

Оно што привлачи посебну пажњу нису ниске корелације код ових облика живљења. Ниске корелације социодемографских варијабли и понашања, сем појединих изузетака, су

¹³ Збир колоне „Да“ у свакој табели.

општепознати истраживачки резултат, па зато он није неко изненађење. Изненађење је податак да живот само са мајком фаворизује, ако се тако може рећи у овим околностима ниских корелација, лакше и тешке облике сукоба са законом, а живот само са оцем искључиво тешке облике. У првом случају испитаници који су учинили преступе, а живе само са мајком лакше преступе су чинили у 34,9% случајева, а тешке у 30%. Код живота само са оцем они су у безначајном проценту чинили лаке и теже облике преступа (4,7% до 5,5%), али су зато чак у 20% учинили тешке облике. Наравно, то је резултат који тек треба да се доказује већим бројем истраживања, као уосталом и утицај живота са оцем или са мајком на чињење преступа уопште, али на нивоу хипотезе он може да опстане зато што јасно произлази из података који су изнети.

3.3.6. Школска спрема оца и мајке

Образовање родитеља по многим истраживањима је варијабла која припада културним утицајима средине на понашање. Често је међутим анализирана у педагошким истраживањима родитељске компетентности и њеног утицаја на понашање деце. Резултати добијени у радовима Димовски и Милић (2014), Симеуновић-Патић (2014) и многих других аутора показују да образовање родитеља може бити и ризични и протективни фактор за ту врсту понашања. Потстакнуто тим резултатима и у овом раду прикупљени су подаци о образовању родитеља, посебно оца и посебно мајке и доведени у везу са варијаблом која говори о облицима сукоба са законом. Добијени резултати те анализе дати су у наредним табелама. Треба напоменути да је варијабла образовање родитеља дата у класичном облику.

Табела 31. *Образовање оца и сукоби са законом*

Ниво образовања оца	Сукоби са законом									
	Без сукоба		Лакши облици сукоба		Тежи облици сукоба		Тешки облици сукоба		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Непотпуна основна школа			3	21,4	7	50,0	4	28,6	14	100,0
Основна школа	7	18,9	3	8,1	14	37,8	13	35,2	37	100,0
Средња школа	206	71,5	21	7,3	34	11,8	27	9,4	288	100,0
Висока и виша	86	83,6	2	1,9	9	8,7	6	5,8	103	100,0
Факултет	103	85,8	8	6,6	7	5,8	2	1,8	120	100,0
Мастер - докторат	22	100,0	0		0		0		22	100,0
Укупно	424	72,6	37	6,5	71	12,1	52	8,8	584	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=190,23$; $C=.495$; $p<.000$										

Табела 32. *Образовање мајке и сукоби са законом*

Ниво образовања мајке	Сукоби са законом									
	Без сукоба		Лакши облици сукоба		Тежи облици сукоба		Тешки облици сукоба		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
Непотпуна основна школа	3	17,6	3	17,6	6	35,3	5	29,5	17	100,0
Основна школа	12	28,6	6	14,3	15	35,7	9	21,4	42	100,0
Средња школа	197	71,1	17	6,1	33	11,9	30	10,9	277	100,0
Висока и виша	83	88,3	0		7	7,4	4	4,3	94	100,0
Факултет	114	82,6	13	9,4	8	5,8	3	2,2	138	100,0
Мастер - докторат	28	96,5	1	3,5	0		0		29	100,0
Укупно	437	73,2	40	6,7	69	11,5	51	8,6	597	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=135,53$; $C=.430$; $p<.000$										

Ако је и постојала нека сумња да образовање родитеља посебно оца и посебно мајке, може да има неку улогу у вероватноћи сукоба са законом њихове деце, она је овим резултатима у наведене две табеле свакако отклоњена, јер корелације .495 када је отац у питању и .430 у случају образовања мајке никако нису случајне, већ показују систематску правилност да између сукоба са законом деце и образовања родитеља постоји статистички значајна повезаност чак на нивоу .000.

Када се сад уђе у детаље и суштину те правилности види се да ниско образовање оца, оно које се назива „непотпуна основна школа“ или „завршена основна школа“ доминира у свим нивоима сукоба са законом њихове деце: и код лакших (21,4% + 8,1%) и код тежих (50,0% + 37,8%) и код најтежих (28,6% + 35,2%) облика сукоба са законом. Код образовања мајке постоји практично иста тенденција. И у овом случају највећи постотак оних испитаника који су учинили лакше, теже или тешке облике сукоба са законом имају мајке које нису завршиле основну школу или су у тој категорији са само завршеном основном школом. Генерално речено у оба случаја, и код оца и код мајке, видљива је јасна тенденција да сукоби са законом деце постају вероватнији што је ниво образовања оца и мајке нижи. Та тенденција је суштина коефицијената корелације и у случају кад је анализирано образовање оца (.495) и у случају образовања мајке (.430). Ако се пажња концентрише на постотке испитаника који чине сукобе са законом јасно ће се уочити да тај постотак постепено опада у свим нивоима тежине сукоба паралелно са повећањем нивоа образовања родитеља. Та правилност је такође садржана у коефицијентима корелације који су добијени и део је оне правилности која је већ наведена неколико редова раније.

У вези са добијеним резултатима испитивања односа између образовања родитеља и сукоба са законом важно је поменути још два момента. Прво, судећи по висини коефицијената корелације између сукоба са законом и образовања оца (.495) и истог тог односа када је у питању образовање мајке (.430) са великом извесношћу може се тврдити да и у једном и у другом случају постоји исти интензитет повезаности. Другим речима, и у једном и у другом случају ниско образовање родитеља представља ризичне факторе истог интензитета.

Друго, овај ниво анализе не омогућава провере хипотеза, па се не може са извесношћу тврдити да је то тако, али чини се да образовање и оца и мајке имају медијаторску улогу када су сукоби са законом у питању и да се преко тог образовања манифестују утицаји многих других чинилаца који непосредно утичу на те сукобе. Другим речима, ниско образовање родитеља није непосредни предиктор сукоба са законом њихове деце, али тај статус генерише многе друге ризичне члиниоце који имају утицаја на њих.

3.3.7. Запосленост оца и мајке и сукоби са законом

Запосленост, односно незапосленост оца и мајке, често се наводе као ризични фактори преступничког понашања. Теза је да су то значајни чиниоци различитих облика проблема и поремећаја у понашању, па и сукоба са законом. Незапосленост родитеља је један од фактора који у интеракцији са сиромаштвом, ниским образовним статусом, емоционалним проблемима и другим могу резултирати делинквенцијом (Radulović, 2014, str. 298). На сличним позицијама су Сампсон и Вилсон (Sampson & Wilson, 1993) са тврдњама да деца у депривираним материјалним условима и у незапослености имају веће шансе да постану преступници. И Мофитова (Moffit, 1993; Moffit, 2003) образлажући улогу социјалних фактора истиче значај интеракције социјалних фактора, међу њима сиромаштва и незапослености, са наследним и биолошким факторима за трајна антисоцијална понашања. Може се рећи да практично нема истраживања која се баве ризичним факторима малолетничке делинквенције да не користе и варијабле сиромаштво, запосленост/незапосленост и неке друге као предикторе делинквентног понашања. Наравно, некад са већим успехом, а некад са мањим што очигледно зависи од узорка и других чинилаца који се испитују. Те осцилације у успешности доказивања улоге незапослености као супротног пола овог континуума или сиромаштва у целини често произлазе из чињенице да су запосленост/незапосленост и друге социјалне варијабле

медијатори разних других фактора, па чак и оних психолошке или биолошке природе. Због свега тога врло је занимљиво погледати како се варијабла о запослености родитеља, и оца и мајке, показала у овом истраживању. Однос запослености родитеља (посебно за оца и посебно за мајку) и однос са сукобима са законом дат је истовремено у две спојене табеле.

Табела 33. *Запосленост родитеља и сукоби са законом*

Сукоби са законом										
Запосленост оца	Без сукоба		Лакши облици		Тежи облици		Тешки облици		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Запослен	369	78,2	27	5,7	49	10,4	27	5,7	472	100,0
Незапослен	46	48,4	8	8,4	25	26,3	16	16,9	95	100,0
Укупно	415	73,2	35	6,2	74	13,0	43	7,6	567	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=38.786$; $C=.253$; $p<.000$										
Запосленост мајке	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Запослена	348	82,3	29	6,8	27	6,4	19	4,5	423	100,0
Незапослена	84	46,4	13	7,2	54	29,8	30	16,6	181	100,0
Укупно	432	71,5	42	6,9	81	13,4	49	13,5	604	100,0
Статистички параметри: $\chi^2=97.606$; $C=.373$; $p<.000$										

Број испитаника који су у сукобу са законом је значајно већи кад је незапосленост оца у питању (5,7% запослених према 8,4% незапослених очева код Лакших облика сукоба; 10,4% према 26,3% код Тежих облика сукоба и 5,7% према 16,9% код Тешких облика). Та правилност је јасно изражена, а њена последица је корелација .253 између незапослености оца и та три облика сукоба. Код незапослености мајке тај однос није изражен код Лаких облика сукоба (6,8% запослених према 7,2% незапослених мајки), али је зато код Тежих облика и Тешких облика упечатљиво велики и то у правцу незапослености. Наиме, код Тежих облика тај однос је 6,4% према 29,8%, односно скоро пет пута већи, а код тешких облика 4,5% према 16,6% испитаника. У случају повезаности незапослености мајке и сукоба са законом постоји чак нешто виша корелација $C=.373$ него што је то било код Тежих облика сукоба и незапослености оца. Према томе закључак је неспоран и гласи: незапосленост и оца и мајке је повезана са сукобима са законом деце, али је та повезаност као у случају образовања родитеља, вероватно посредне природе. Са становишта и науке, али и праксе било би важно истражити који су то медијатори посредством којих незапосленост делује на јављање законским нормама забрањених облика понашања.

3.3.8. Перцепција испитаника о материјалном положају своје породице

Ово је последња социодемографска карактеристика чији ће се однос са сукобима са законом анализирати. Њено постојање у узорку варијабли социодемографске природе поткрепљено је двема важним тврдњама. Прва од њих је да је сиромаштво снажан генератор поремећаја различите врсте, а пре свега малолетничке делинквенције. Као што је раније наведено, та тврдња се налази и у радовима Мофитове (Moffit, 1993) у анализи адолесценцијом лимитираних поремећаја понашања, али и анализи односа социјалних и биолошких чинилаца поремећаја понашања пре адолесценције. Друга је тврдња да је перцепција младих о томе какво је материјално стање њихове породице важнија него чињеница какво материјално стање заиста јесте. Ово последње, био је разлог да се материјални статус породице апроксимира опажањем тог статуса од стране испитаника, а не на неки други начин. Резултати који су добијени

испитујући материјални статус породице на тај начин и однос тог опажања са сукобима са законом дати су у наредној табели.

Табела 34. Опажање материјалног статуса породице и сукоба са законом

Опажање материјалног статуса	Сукоби са законом									
	Без сукоба		Лакши облици		Тежи облици		Тешки облици		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Веома добар	118	76,6	5	3,2	22	14,3	9	5,9	154	100,0
Добар	306	71,0	26	6,0	69	16,0	30	7,0	431	100,0
Лош	20	29,4	9	13,2	18	26,5	21	30,9	68	100,0
Веома лош	2		3		5		0		10	100,0
Укупно	446	67,3	43	6,5	114	17,2	60	9,0	663	100,0

Статистички параметри: $\chi^2=89.097$; $C=.344$; $p<.000$

Корелација од .344 у последњем реду ове табеле значајна иначе на .000, сведочи да опажање материјалне ситуације своје породице као лоше (или чак као веома лоше)¹⁴, јесте повезано са сукобима са законом и то на прилично високом нивоу. Тај закључак јасно произлази из правилности која се запажа у све четири колоне ове табеле. У колони „без сукоба“ проценат испитаника опада од оцене „веома добро“ (76,6%) до оцене „лош“ (29,4%) што значи да се већ на том нивоу може наслутити улога перцепције материјалног стања у сукобима са законом. Та претпоставка потврђује се пажљивом анализом колоне Тежи облици и Тешки облици сукоба. У првој од њих број испитаника који кажу да им је породица веома доброг материјалног стања је 14,3%, доброг материјалног стања 16,0%, али оних који опажају да им је породица лошег материјалног стања је чак 26,5%. Још изразитија таква тенденција запажа се у следећој колони. У њој постотак испитаника из породица са веома добрим материјалним стањем (5,9%) расте чак до 30,9% у породицама са лошим материјалним стањем.

Након презентације ових резултата постављају се два важна питања. Прво се тиче валидности података добијених овим начином испитивања. У принципу материјални положај се може испитивати преко података о месечним примањима по члану породице, поседовању непокретности, опремљености животног простора, поседовањем аутомобила, квалитетом живота и на много других начина. Многи истраживачи нарочито социолози су користили тај метод, али је проблем био како направити категорије унутар екстрема „богато“ и „сиромашно“. Начин на који је материјални положај испитиван у овом истраживању показао се адекватнијим од претходног, рачунајући ту већу поузданост и валидност, али и могућност постојања категорија. Адекватнији је из разлога зато што је важан лични доживљај материјалног статуса, његова субјективна перцепција, а не какав он стварно јесте.

Друго питање тиче се начина утицаја лошег материјалног стања или сиромаштва на сукобе са законом. У социологији, психологији и социјалној педагогији се сматра неспорним да је сиромаштво важан чинилац већег броја девијантности па и ових које су предмет овог истраживања. Тај став се сматра доказаним и има дубоке истраживачке корене. На пример још су Мертон и Нисбет (Merton & Nisbet) сиромаштво сматрали озбиљном социјалном дезорганизацијом која има утицаја на девијантна понашања (Jugović, 2009). Да је сиромаштво фактор преступништва на разним нивоима, па и на нивоу младих људи потврђено је у радовима бројних аутора, међу њима Стајнберга (Steinberg, 2008), Радуловић (2014), Мофит и сарадника (Moffit, 1993). Они указују да сиромаштво на посредан начин доводи до проблема у понашању, па и сукоба са законом. Ти посредни начини су бројни, али нису предмет овог рада.

¹⁴ Процент и у том реду нису рачунати због малог броја случајева

Тврдње попут ове „да сиромаштво утиче на породицу на много начина“ (Radulović, 2014, str. 307) и став других аутора да је сиромаштво посредни фактор преступништва, да посредно делује такође и образовање родитеља, њихова запосленост и још неке варијабле из овог узорка социодемографских карактеристика довели су до идеје да се та посредност тестира посебном методом која омогућава разликовање чинилаца који су непосредни предиктори неког понашања (тако што се контролишу утицаји других фактора) и оних који на посредан начин делују на понашање.

3.3.9. Утицај социодемографских карактеристика на сукобе са законом

Дилеме о постојању или непостојању утицаја социодемографских карактеристика на сукобе са законом, као и о посредном или непосредном карактеру тог утицаја испитиване су каноничком дискриминативном анализом. Све социодемографске варијабле у облику који је постојао и у претходној анализи доведене су овом методом у однос са сукобима са законом, али овог пута са оном варијаблом сукоба која највалидније и најпоузданије репрезентује те сукобе. То је рецидивизам у сукобима, односно постојање више од једног или већег броја сукоба. За потребе ове анализе, пошто примењена метода то захтева, варијабла „рецидивизам у сукобима са законом“ је дата у дихотомном облику: 1) без сукоба са законом и 2) више од једног учињеног сукоба. Резултати каноничке дискриминативне анализе дати су у наредној табели.

Табела 35. Разлике у сукобима са законом и социодемографским карактеристикама испитаника - анализа фактора рецидивизма у сукобима са законом

Варијабле	Канонички дискриминативни коефицијент	Структура функције
Узраст	.592	.634
Разред који се похађа	-.432	-.330
Пол	-.342	-.570
Има ли браће и сестара	-.076	-.018
Живи са оба родитеља	.212	-.205
Живи са мајком	-.072	.075
Живи са оцем	.421	.407
Школа оца	-.161	-.006
Школа мајке	.014	.148
Запосленост оца	.153	.282
Запосленост мајке	.021	.260
Перцепција материјалног стања породице	.206	.193
Wilks' lambda	.829	
Каноничка корелација	.414	
Ниво значајности	.000	
Центроиди група	нема сукоба=-.167 рецидив=1.236	
Процент успешне класификације	90%	

Према резултатима који су добијени може се закључити да су непосредни ризични чиниоци сукоба са законом, тачније рецидивизма у тим сукобима:

1) Низак ниво образовања испитаника (похађање шестог, седмог и осмог разреда основне школе) у односу на узраст. Дискриминативни коефицијент (онај који показује да ли

одређена варијабла има утицаја на рецидивизам у сукобима кад су све друге држане под контролом) ниског образованог нивоа испитаника је $-.432$, а корелација са дискриминативном функцијом која је одговорна за разлике између испитаника без сукоба и рецидивизма је $-.330$;

2) Узраст испитаника ($.592$ и $.634$). Ризични фактор у овом случају су године 17, 18 и више тј. старији адолесцентски узраст;

3) Пол ($-.342$ и $-.570$). Негативни предзанци ових коефицијената показују да су сукоби са законом пре свега својство мушког пола;

4) Живот испитаника само са оцем ($.421$ и $.407$). Важно је напоменути да је од три модалитета ове варијабле (живи са оба родитеља, само са мајком и само са оцем) једини ризични фактор „живот само са оцем“. Живот само са мајком нема никаквог утицаја на рецидивизам у сукобима са законом ($-.072$ и $.075$), а живот са оба родитеља је класична посредујућа варијабла ниског интензитета ($.212$ и $-.205$).

И то је све. Утицајима ове четири варијабле могу се додати још и непосредни утицаји запослености оца ($.153$ и $.282$) и перцепција лошег материјалног стања породице од стране испитаника ($.206$ и $.193$), али су то предиктори слабе снаге.

Гледајући укупни положај социодемографских карактеристика у процесу прогнозирања рецидивизма у сукобима са законом може се закључити да је он за свако поштовање, јер се са релативно малим бројем тих карактеристика, а пре свега са наведене четири, може објаснити солидан проценат разлика у рецидивизму у овим сукобима (17%)¹⁵.

3.4. УТИЦАЈ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА НА СУКОБЕ СА ЗАКОНОМ - резултати регресионе и каноничке дискриминативне анализе

У савременој литератури, теоријским и емпиријским истраживањима прилично је заступљена тема односа између школског неуспеха и сукоба са законом. Међутим, у већини истраживања, анализирају се само појединачни елементи школског неуспеха, на пример лошег успеха у учењу, мотивације за академско постигнуће, привржености школи и други, али се ретко нађу резултати односа школског неуспеха у целини, тј. свих сегмената који чине структуру тог феномена са сукобима са законом. За конципирање овог истраживања посебно су значајни радови домаћих аутора, јер су њихова схватања и школског неуспеха и његових појединих сегмената, као и схватања сукоба са законом у великој мери блиска значењима тих појмова у овом раду. То се у првом реду односи на радове Илића (2008) о образовним карактеристикама младих у сукобу са законом, затим анализу значаја протективних и ризичних фактора у процесу образовања за сукобе са законом аутора Поповић-Ћитић (2008), Жунић-Павловић, Поповић-Ћитић и Павловић (2010), као и ауторке Малинић (2006, 2009, 2015) о узроцима и појавним облицима школског неуспеха. Дилеме и ставови неких од тих аутора, на пример Поповић-Ћитић (2008) о школском неуспеху као чиниоцу или последици насилног понашања, односно медијатору између насиља у раном детињству и појединих својстава личности прате и ово истраживање од самог почетка.

Од страних аутора истраживања Свитен (Swetten, 2006, 2009), Мофит (Moffit, 1993), Фарингтон (Farrington, 1979), Готфредсон (2001), али и многих других (Elliott & Voss, 1974; Felson & Staff, 2006; Gagne, 1977; Harlow, 2003; Henry et al., 1999; Kubek et. al., 2020; Loeber & Farrington, 2000; Maguin & Loeber 1996; Mazerolle et al., 2019; Rud et. al., 2018; Rumberger & Lim, 2008; Silberberg & Silberberg, 1971) била су драгоцен извор идеја, узор како да се реше неки проблеми истраживачке природе, па и помоћ у интерпретацији појединих резултата.

У већини од ових истраживања најважнији резултат је да је лош успех у школи значајан фактор сукоба са законом. Када је у питању дилема да ли лош успех претходи или је последица сукоба са законом већина аутора стоји на становишту да лош успех има статус предиктора. Код извесног броја истраживача остаје и даље питање о директном утицају тог фактора на

¹⁵ Каноничка корелација је $.414$, а кад се она квадрира добија се 17% објашњених разлика.

сукобе са законом или медијаторском статусу, али већина заступа став да је тај утицај непосредне природе.

Када су у питању резултати о односима између школског неуспеха и сукоба са законом који су добијени у овом раду, треба имати у виду да постоји више начина за њихову презентацију. Одлука је да се десет фактора који представљају структуру школског неуспеха доведу у везу са Првим фактором изолованим из сета варијабли које се односе на сукобе са законом. Пошто су и фактори школског неуспеха и фактор сукоба са законом интервалне варијабле, по природи ствари логично је да се тај однос тестира методом мултипле регресионе анализе. Овом врстом анализе формално је одговорено на основну дефиницију предмета истраживања. Међутим, резултат те методе је, кад се узме у обзир да је репрезент сукоба са законом први фактор изолован из поменутих варијабли којима су ови сукоби операционализовани, иако потпуно одговарајући са становишта науке, донекле неразумљив са становишта праксе. У пракси је веома важно да се зна који вид школског неуспеха највише утиче на сукобе са законом. И не само то него и који је опсег сукоба са законом највише погођен од стране појединих карактеристика школског неуспеха. Пракса с правом поставља та питања, јер се превенција и школског неуспеха и сукоба са законом најбоље планира и спроводи ако се знају најзлоћудније варијабле и једне и друге стране.

Због тога су у овој анализи, па и презентацији резултата, поред мултипле регресије фактора школског неуспеха на фактор сукоба са законом, урађене додатне анализе. Конкретно, каноничка дискриминативна анализа између изолованих фактора школског неуспеха с једне стране, и најбољих појединачних варијабли које описују сукобе са законом, са друге стране. Та метода, такође из породице мултиваријатних метода као и мултипла регресија, тражи и проналази у чему се с обзиром на школски неуспех 1) разликују испитаници који су имали сукобе са законом од оних који нису имали сукобе, 2) у чему се разликују рецидивисти у сукобима од оних без сукоба и 3) у чему се разликују учиниоци сукоба којима су изречене кривичне санкције од оних који нису учинили преступе. Додатно та анализа се примењује да се утврди постоје ли разлике у утицају варијабли школског неуспеха на сукобе које су учинили дечаци од оних које су учиниле девојчице, као и да ли постоје разлике између оних испитаника којима су изречене ванинституционалне у односу на оне којима су изречене институционалне кривичне санкције.

Постоје два разлога за овај неуобичајен поступак паралелног коришћења две методе блиске природе и сличних крајњих резултата. Први разлог је што каноничка дискриминативна анализа даје резултате разумљивије у пракси, а други је тај што су све појединачне варијабле сукоба са законом дихотомне категоријалне варијабле, па се регресиона анализа у тим случајевима и не може применити. Из наведених разлога регресија се користи за анализе када су зависне варијабле сукоба са законом латентне димензије (фактори), а дискриминативна анализа када су у питању појединачне варијабле тих сукоба са законом.

Да би се резултати могли лакше пратити треба се најпре подсетити два важна момента из претходних анализа. Први је да је у сету појединачних варијабли школског неуспеха, којих је иначе било 45, изоловано десет латентних димензија (фактора) који објашњавају чак три четвртине заједништва полазних варијабли. Ти фактори су:

1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи;
2. Лош успех у учењу у средњој школи;
3. Лош успех у учењу у основној школи;
4. Бежање са часова;
5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи;
6. Учешће у насиљу;
7. Виктимизација насиљем;
8. Допунска настава у основној и средњој школи;
9. Прекиди у школовању и премештај у другу школу;
10. Напуштање школовања у основној школи.

Други моменат је да критеријски фактор из подручја сукоба носи назив: „Сукоби са законом“ пошто је дефинисан најбољим варијаблама из тог сектора:

1. Постојање сукоба са законом;
2. Рецидивизам у сукобима са законом;
3. Рани узраст првог сукоба;
4. Постојање кривичне пријаве;
5. Реаговање тужиоца након сукоба.

Резултати регресионе анализе о утицају тих десет фактора из школског неуспеха на фактор Сукоба са законом, дати су у наредној табели.

Табела 36. Утицај фактора школског неуспеха на фактор Сукоби са законом

Фактори	r	r _p	β	p
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.473	.067	.068	.147
Лош успех у учењу у средњој школи	.457	.270	.253	.000
Лош успех у учењу у основној школи	.429	.134	.124	.003
Бежање са часова	.290	.101	.081	.028
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.470	.118	.124	.010
Учешће у насиљу	.410	.199	.199	.000
Виктимизација насиљем	.154	.060	-.053	.193
Допунска настава у основној и средњој школи	.006	-.148	-.116	.001
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.484	.140	.139	.002
Напуштање школовања у основној школи	.306	.064	.056	.165

Rm=.699; Rm²=.448; p<.000

r је коефицијент линеарне корелације; r_p коефицијент парцијалне корелације; β је пондер који показује предиктивност варијабле и p је ниво значајности добијеног резултата; Rm је мултипла корелација свих 10 фактора и Rm² је квадрирана мултипла корелација

Прво што треба запазити у овој табели су два последња броја на крају. Први од њих са ознаком Rm (мултипла корелација) је .669. Тај број показује заједнички степен утицаја свих десет фактора који репрезентују унутрашњу структуру школског неуспеха на Сукобе са законом, тачније на фактор који је добијен из појединачних варијабле тог подручја. Други број, са ознаком Rm² је заправо квадрирана мултипла корелација и показује који обим фактора Сукоби са законом се може објаснити са ових десет фактора школског неуспеха. Овај обим се изражава у проценту и зато тај број треба помножити са 100. Након тог поступка се види да десет фактора школског неуспеха објашњава 44,8%, дакле скоро половину, оног садржаја који обухвата назив фактора Сукоби са законом. То је у суштини јако добар резултат ако се узме у обзир да делинквентно или криминално понашање није плод само школског неуспеха, па ни низа других ризичних чинилаца из подручја школе или школског окружења уопште, него и многих других индивидуалних и друштвених чинилаца, те да је половина објашњеног делинквентног понашања само са десет фактора школског неуспеха заиста добар резултат.

Осим регресионе коришћена је и каноничка дискриминативна анализа у којој су потенцијални предиктори такође били фактори структуре школског неуспеха. Међутим, сада више није испитиван њихов утицај на фактор Сукоби са законом него на изабране појединачне варијабле које најбоље описују те сукобе. Коришћењем ове анализе се траже и проналазе оне латентне димензије које најбоље разликују: 1) испитанике који немају сукобе од оних који имају сукобе са законом, 2) испитанике који немају сукобе са законом од рецидивиста у сукобима и најзад 3) испитанике без сукоба са законом од оних којима су изречене кривичне санкције због кривичних дела које су учинили. Наравно те разлике се по мишљењу ауторитета у овој области (Мејовшек, 2008) могу интерпретирати као утицаји те латентне варијабле.

Резултати каноничке дискриминативне анализе фактора школског неуспеха на три наведене појединачне варијабле сукоба са законом дати су у наредној табели.

Табела 37. Каноничка дискриминативна анализа три појединачне варијабле сукоба са законом од стране десет фактора школског неуспеха

Варијабле сукоба са законом						
Фактори школског неуспеха	Нема сукоба- има сукоба		Нема сукоба - рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.093	.626	.282	.702	.124	.562
Лош успех у учењу у средњој школи	.434	.650	.370	.613	.405	.608
Лош успех у учењу у основној школи	.144	.522	.208	.540	.385	.591
Бежање са часова и изостајање из школе	.166	.394	.130	.354	.122	.300
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.174	.635	.229	.619	.008	.456
Учешће у насиљу	.361	.601	.353	.534	.157	.339
Виктимизација насиљем	.027	.281	-.111	.177	-.188	.065
Допунска настава у основној и средњој школи	-.198	.027	-.189	.016	-.214	-.019
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.124	.615	.177	.608	.425	.690
Напуштање школовања у основној школи	.231	.485	.003	.319	.059	.312
Wilks' lambda	.723		.627		.574	
Каноничка корелација	.527		.611		.653	
Ниво значајности	.000		.000		.000	
Центроиди група	нема сукоба=		-		-	
Центроиди опозиционе групе =	-287		-370		-405	
	1.331		1.601		1.825	

с је канонички дискриминативни коефицијенти, а г коефицијент корелације варијабли са дискриминативном функцијом, Wilks' lambda је тест који показује основаност дискриминативне анализе, каноничка корелација је коефицијент који показује са колико вероватноће дискриминативна функција омогућава прогнозирање разлика између ње и неке од постојећих варијабли сукоба.

За разлику од регресионе анализе која показује утицај сваког појединачног фактора школског неуспеха на фактор сукоба са законом и наравно утицај свих 10 фактора истовремено, каноничка дискриминативна анализа унутар тих фактора тражи и налази латентну димензију која је одговорна (наравно у терминима фактора школског неуспеха) за разлике између испитаника који немају сукобе, с једне стране, и испитаника 1) који их имају, 2) који су рецидивисти у сукобима и најзад, 3) који су законски санкционисани за те сукобе, с друге стране. То је веома софистицирана метода (као уосталом и регресиона анализа) која осим проналажења латентне димензије одговорне за постојање тих разлика показује и колико је сваки од фактора школског неуспеха, појединачно гледано, способан да прогнозира разлике у ситуацији када су сви други држани под контролом. Оно што је такође важно ова метода открива и привидне повезаности између фактора неуспеха и појединачних варијабли сукоба. Као и код регресије њени важни параметри по правилу се исписују или посебно или на крају табеле па тако треба обратити пажњу на коефицијенте каноничке корелације који су мера разлике које постоје између испитаника без сукоба и са сукобима. У конкретном случају та корелација је .527 када се ради о варијабли има-нема сукоба са законом, .611 када се ради о разлици између испитаника који немају сукобе и рецидивиста у тим сукобима и .653 када су у питању разлике између оних без сукоба и оних који су процесуирани и санкционисани за те сукобе. Наравно у сва три случаја каноничке корелације су значајне на високом нивоу (.000).

Након овог уводног дела, махом посвећеног методама чији се резултати интерпретирају, али и важним и завршним коефицијентима тих метода, који показују да школски неуспех као целина има значајног утицаја на сукобе са законом, треба се вратити на сам почетак и погледати утицај сваког појединачног фактора школског неуспеха на сукобе са

законом. При томе код регресионе анализе посебну пажњу треба посветити коефицијентима парцијалне корелације (R_p) и тзв. бета пондера (β), па донекле и коефицијентима линеарне корелације (r) јер на основу њих се могу видети које су повезаности привидне, а које реалне. Првенствена важност припада коефицијентима парцијалне корелације и бета пондерима. У првом случају тај коефицијент показује степен повезаности појединачног фактора школског неуспеха са сукобима са законом у ситуацији кад су сви други држани под контролом. Други коефицијент, бета пондер показује степен са којим се могу предвидети сукоби са законом. У каноничкој дискриминативној анализи ту улогу имају канонички дискриминативни коефицијенти (c). Наравно, посебну пажњу заслужује коефицијент p који описује ниво статистичке значајности, односно вероватноћу да добијени резултат није случајан, није резултат истраживачких грешака или неких других околности, него резултат утицаја систематских фактора.

Имајући у виду све наведено чини се да је најбоље добијене резултате представити појединачно за сваки фактор школског неуспеха користећи, кад год је то могуће истовремено резултате добијене регресионом и каноничком дискриминативном анализом.

3.4.1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи и сукоби са законом

Овај фактор обухвата различите дисциплинске казне које су надлежни органи школе применили према ученицима који крше норме понашања. Ради се о проблемима понашања у средњој школи и дисциплинским казнама предвиђеним прописима о поступању органа школе у ситуацијама кршења тих норми. За разумевање овог фактора и његовог односа са сукобима врло је важно имати на уму његову унутрашњу структуру и зато најпре треба погледати табелу са коефицијентима засићења варијабли које га дефинишу и коефицијентима корелација. Ти подаци дати су у следећој табели.

Табела 38. Структура фактора Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Више тежих дисциплинских казни у средњој школи	.789	.813
Укор одељењског старешине	.774	.855
Опомена у средњој школи	.763	.836
Укор одељењског већа	.676	.806
Укор наставничког већа	.601	.721
Укор директора	.453	.627
Пресељење због дисциплинских казни у другу школу	.367	.592

Фактор се могао интерпретирати и као „Дисциплинске казне у поврату у средњој школи“, јер је то његов евидентан садржај. Али дисциплинске казне саме по себи не егзистирају као посебан, изворни проблем него су последица неког понашања. То понашање мора проузроковати озбиљно кршење норми у школи да би се уопште изрекла казна. Други важан аспект овог фактора је рецидивизам. У питању је серија дисциплинских казни од најлакших до најтежих и зато фактор има значење рецидивизма у кршењу норми и дисциплинском кажњавању. Како год да се интерпретира, само као казне или као рецидивизам у проблемима понашања, његов садржај нема утицај на фактор Сукоби са законом. То јасно произлази из висине његове парцијалне корелације (.067) са тим фактором сукоба и из нулте вредности предиктивног бета коефицијента (.068). Фактор, дакле, нема снагу предиктора ових сукоба у ситуацији када се утицаји других варијабли из ове табеле држе под контролом. То што његова линеарна корелација са тим фактором, величине .473 показује да између тог

феномена и сукоба са законом постоји извештан степен паралелности практично значи да се ради о класичној привидној повезаности којих је у науци доста и које се срећу увек када се не примењују мултиваријатне методе анализе података. Да није примењена регресиона анализа рекло би се да је та корелација сигуран доказ утицаја ове врсте понашања на понашања која захтевају интервенцију правосудних органа. У том случају направила би се класична грешка која настаје када се односи између две појаве испитују само корелацијама. Те корелације које се не материјализују прогностичком снагом варијабле, које не омогућавају неки степен предвиђања понашања које се испитује, су само знак паралелне егзистенције.

Ако је ова корелација између Рецидивизма тежих проблема у понашању и непоштовања норми у средњој школи и Сукоба са законом само доказ да је тај фактор повезан са сукобима, али да није предиктор сукоба, а она има управо то значење, онда се проблем помера у том смеру и претвара у питање зашто тај фактор нема предиктивну способност. Дисциплинске казне су неспорно индикатори постојања проблема у понашању ученика и с правом се веровало да ће имати тај непосредан утицај на сукобе. Међутим, резултати показују другачије. Провера постојања директног односа са сукобима са законом, путем каноничке дискриминативне анализе, показала је у основи исте, али у неким случајевима и различите резултате. То се види у изводу из табеле у којој су наведени комплетни резултати дискриминативне анализе разлика на овом фактору са неким појединачним варијаблама сукоба. Ти подаци презентовани су у следећој табели.

Табела 39. Извод из каноничке дискриминативне анализе утицаја фактора школског неуспеха на разлике у појединим варијаблама сукоба са законом

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Фактор: Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.093	.626	.282	.702	.124	.562

Као што се види из овог извода из раније табеле у којој су дати резултати каноничке дискриминативне анализе први фактор школског неуспеха има субстанцијалну корелацију (.626) са варијаблом која раздваја испитанике који су имали сукобе са законом од оних који нису имали сукобе. То значи да између Рецидивизма тежих проблема у понашању и непоштовања норми у средњој школи и сукоба испитиваних овом варијаблом, постоји значајан ниво у паралелности. То је у суштини исти резултат који је добијен и у регресионој анализи само на нивоу појединачне варијабле. Нажалост, и у овом случају и поред тако високе паралелности Први фактор школског неуспеха нема предиктивну снагу у разликовању ученика који немају сукобе од оних који их имају. Међутим кад су сукоби испитивани варијаблом која значи постојање рецидивизма у тим сукобима, дакле понављањем тог понашања, овај фактор добија предиктиван статус и способност да прогнозира разлике између испитаника који немају сукобе и оних који су их учинили у већем броју. Та предиктивна способност није изузетно велика, али није ни ниска (.282). Класичан коефицијент корелације овог фактора и варијабле рецидивизма у сукобима сада је у категорији високих и износи чак .702. И даље, када је улога овог фактора испитивана способношћу да разликује испитанике без сукоба од оних којима су изречене санкције за те сукобе он је такође имао, додуше ниску (.124), али ипак значајну предиктивну снагу и коефицијент корелације субстанцијалног нивоа.

Проблем у разумевању резултата овог првог фактора школског неуспеха није само питање зашто он нема предиктивну способност сукоба са законом него зашто та способност постоји зависно од начина на који су ти сукоби операционализовани. У резултатима који су

представљени и табелама које су дате, одговор на то питање тешко је наћи. Можда ће његов статус бити јаснији и разумљивији онда када се ови резултати упореде са резултатима добијеним са фактором исте унутрашње структуре, али на нивоу основне школе. Детаљнија дискусија добијених резултата на основу ова два фактора (са разликом у средњој и основној школи) дата је у одељку 5.2.5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи и сукоби са законом.

3.4.2. Лош успех у учењу у средњој школи и сукоби са законом

На почетку треба рећи да је овај фактор школског неуспеха дефинисан: 1) Постојањем поправних испита у средњој школи, 2) Бројем поправних испита, 3) Лошим успехом у средњој школи, 4) Лошим успехом у последњем завршеном разреду и 5) Понављањем разреда у средњој школи. Комплетна слика тог фактора, тј. његова унутрашња структура дата је у следећој табели.

Табела 40. Структура фактора Лош успех у учењу у средњој школи

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Поправни испит у средњој школи	.951	.932
Број поправних испита	.943	.936
Лош успех у учењу у средњој школи	.914	.942
Лош успех у последњем завршеном разреду	.578	.637
Понављање у средњој школи	.527	.586

Овај фактор који је без сумње сумаран израз лошег успеха у учењу у средњој школи има линеарну корелацију са фактором Сукоби са законом реда величине .457, парцијалну корелацију .270 и што је посебно важно β коефицијент предикције .253. Ова два последња коефицијента, који се добијају када се утицаји, посредни или непосредни, свих девет преосталих фактора држе под контролом, су поуздан доказ да Лош успех у учењу у средњој школи има непосредан утицај на кршење законских норми и способност прогнозирања тог понашања. Да је лош школски успех најбољи предиктор делинквенције потврђују и налази других истраживања (Farrington, 1979; Catalano & Hawkins, 1996; Loeber & Dishion, 1983) и то посебно ако је евидентиран још на основношколском узрасту. Реципрочне негативне везе између школског постигнућа и делинквенције у адолесценцији утврдили су Бакман и сарадници (Bachman et al., 2008, према Mazerolle et al., 2019), а исте налазе имају и други аутори (Li & Lerner 2011; Wang & Fredericks 2014; Morrison et al. 2002, према Mazerolle et al., 2019). Овакви резултати налазе се и у истраживањима домаћих и аутора из окружења. Према мишљењу ауторке Кранжелић-Тавра (2009) низак школски успех изазива негативна осећања према школи, фрустрације и отуђење, а као вид одбране од овог неуспеха може настати делинквенција. Ауторка Шапић (2008) сматра да се ради о школском неуспеху као медијатору између дисфункционалности породице, с једне стране, и психотицизма, с друге, као главних варијабли у криминалном понашању. Заборавља се, или се то можда није испитивало да је лош успех непосредни чинилац тог понашања, а не медијатор. Превиђа се да лош успех претходи сукобима и да има самостално дејство на већи број појавних облика сукоба. На пример, у истраживањима страних аутора (Baily & Hubbard, 1990; Newcomb & Bentler, 1998) закључено је да је неуспех у учењу висок, непосредни ризични фактор злоупотреба дроге. Исти резултат добијен је и у раду домаћих аутора (Radovanović, 2016; Stojadinović, 2004) где се показало да је лош успех веома важан предиктор коришћења разних психоактивних супстанци, а да предикторска снага варира зависно од нивоа неуспеха и од интеракције са особинама личности. Посебно важан резултат истраживања ауторке Радовановић (2016) је да интеракција лошег успеха са другим ризичним факторима из школског окружења, као што су на пример, непажња на часу, нередовна израда домаћих задатака, нередовно учење и неким другим, не

слаби предиктивну снагу лошег успеха него је напротив појачава. Даље, ауторка Поповић-Ћитић (2008) указује да читавих осамдесет година уназад истраживања сведоче о снажној повезаности између школског неуспеха, манифестованог исподпросечним оценама и насилног понашања. Како се у многим од тих истраживања постављају дилеме 1) да ли лош успех претходи сукобима са законом или је његова последица, 2) да ли је та повезаност непосредна или је индиректна, 3) да ли је повезаност у раном и средњем детињству посредована интеракцијом са импулсивношћу, хиперактивношћу и поремећајима пажње (Hinshaw, 1992, Frick et al., 1991, према Popović-Citić, 2008) потребно је јасно нагласити да су резултати у овом раду изражени у значајним коефицијентима парцијалне корелације и бета пондера довољан доказ непосредне повезаности и предиктивне снаге Лошег успеха у учењу у односу на сукобе са законом. То практично значи да је лош успех старијег порекла од ових сукоба, односно да им претходи, а не да је њихова последица. Међутим, постоје и другачија мишљења. Код страних истраживача, првенствено психолошке и психијатријске струке, наилази се на тврдњу да је утицај лошег успеха у интеракцији са особинама личности, првенствено са импулсивношћу, агресивношћу и да је стога посредне природе. Као аргумент за ту тврдњу наводе чињеницу да су те особине старијег порекла и део базичне структуре личности. Да је тај утицај посредне природе доказује се навођењем важних параметара регресионе или каноничке дискриминативне анализе, а не постојањем интеракција са особинама личности. Ове интеракције пре појачавају непосредан утицај лошег успеха, јер постоји интеракцијски ефекат са негативним личним својствима. То што су особине старијег порекла од лошег успеха не мора да значи да утицај овог успеха не би постојао када не би било импулсивности или других особина личности. Једноставно зато што те па и друге непоменуте особине личности, нису једини ризични чиниоци ни за сукобе са законом, а још мање за лош успех у учењу. На успех, како то бројна истраживања показују, утичу и многи ризични фактори социјалног порекла.

Потврде става да је лош успех један од непосредних предиктора сукоба са законом је свакако и резултат о утицају тог фактора (Лошег успеха у средњој школи) на разлике између испитаника који немају сукобе са законом, 1) у односу на оне који их имају, 2) који су рецидивисти у тим сукобима и 3) оних који имају изречене кривичне санкције због тих сукоба. Ради се, наиме, о односу „Лошег успеха у средњој школи“ и три појединачне варијабле сукоба са законом и резултата испитивања тих односа каноничком дискриминативном анализом. У тој анализи је дефинитивно потврђено да је Лош успех у средњој школи општи и неспорни чинилац сукоба са законом како год те сукобе операционализовали и да је његов утицај на те сукобе непосредног карактера. Све те потврде јасно се виде из извода каноничке дискриминативне анализе који су дати у наредној табели.

Табела 41. Извод из каноничке дискриминативне анализе о утицају Лошег успеха у средњој школи на сукобе са законом мерене са три појединачне варијабле

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	С	г	С	г	С	г
Фактор: Лош успех у учењу у средњој школи	.434	.650	.370	.613	.405	.608

Како се из наведене табеле види фактор „Лош успех у учењу у средњој школи“ снажно утиче на дискриминативну функцију која је одговорна за наведене разлике. Његови предиктивни коефицијенти величине .434 са првом појединачном варијаблом, .370 са другом и .405 са трећом добра су подлога за такав закључак. Паралелно са тим постоји и висока корелација између тог фактора и варијабле има-нема сукоба, рецидивизам у сукобима и изречене санкције због сукоба. Узимајући све то у обзир може се са високом сигурношћу

тврдити да је „Лош успех у учењу у средњој школи“ предворје делинквентног понашања младих и да мора бити озбиљан предмет превентивних интервенција.

3.4.3. Лош успех у учењу у основној школи и сукоби са законом

Већ је више пута наведено да је школско постигнуће један од најконзистентнијих и најјачих корелата делинквенције (Maguin & Loeber, 1996) и то без обзира на разлог јављања (Catalano & Hawkins, 1996; Hawkins et al., 2000; Loeber & Dishion, 1983; Murray & Farrington, 2010). То потврђује и трећи фактор по реду назван „Лош успех у учењу у основној школи“. Његова линеарна корелација са фактором Сукоби са законом је .429 што значи да има 18,4% заједничког са тим фактором сукоба. Или, другим речима, да се 18,4% Сукоба са законом може објаснити Лошим успехом у основној школи. Његова парцијална корелација је .134, а бета пондер .124. Оба параметра су статистички значајна и доказ да је Лош успех у учењу у основној школи непосредно повезан са сукобима и предиктор тих сукоба. Предиктивна снага ове врсте лошег успеха није тако изражена као у претходном случају (Лош успех у средњој школи), али постоји и сведочи о лошем успеху као ризичном фактору већ на том почетном нивоу школовања.

Унутрашња структура овог фактора помаже да се боље разуме његов однос са сукобима и дата је у наредној табели.

Табела 42. Структура фактора Лош успех у учењу у основној школи

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Поправни испити у основној школи	.916	.950
Број поправних испита у основној школи	.928	.949
Лош успех у учењу у основној школи	.890	.918
Понављање у основној школи	.638	.702

Већ на први поглед може се запазити да је овај фактор врло сличан са претходним „Лошим успехом у средњој школи“. Међутим, поставља се питање зашто су они одвојени, тј. зашто лош успех који је очито општи проблем једног броја ученика, постоји као две међусобно одвојене димензије. И не само то, него и зашто постоји њихов посебан и различит утицај на фактор Сукоби са законом. Да постоји тај посебан утицај јасно је већ из чињенице да постоје два посебна фактора¹⁶. Различити утицај је такође евидентан, јер постоје разлике у парцијалним корелацијама и бета пондерима: лош успех у средњој има парцијалну корелацију .270 и бета пондер .253, док је парцијална корелација Лошег успеха у основној школи .134, а бета пондер .124. У овом другом случају код Лошег успеха у основној школи предиктивна снага је четири пута слабија него што је случај у средњој школи. То довољно говори о различитости утицаја једног и другог лошег успеха поред већ постојања два одвојена фактора.

Овај налаз разликује се од очекивања која су заснована на емпиријским истраживањима. Наиме, Хокинс и сарадници (Hawkins et al., 1996) упућују да се школски неуспех, као снажан предиктор каснијих проблема у понашању, учвршћује већ након шесте године. Такође, већина аутора наводи значај школског неуспеха који почиње у вишим разредима основне школе за предикцију делинквенције (Arthur et al., 2002; Catalano & Hawkins, 1996; Loeber & Dishion, 1983). Школски неуспех у овом периоду може појачати и ефекте раног антисоцијалног понашања, као и допринети злоупотреби дрога (Hawkins et al., 1992). Дакле, сва ова истраживања упућују на значај школског неуспеха који се јавља већ у основној школи.

У немогућности да се нађе неко прихватљиво или логично објашњење различитог утицаја лошег успеха у основној и средњој школи, излаз је потражен у свим другим анализама

¹⁶ Њихова међусобна корелација је веома ниска и износи .296 (табела у прилогу)

у којима се појављују Лош успех у основној и Лош успех у средњој школи. Резултати те претраге су следећи:

1. У регресији 10 фактора на варијаблу „Не постоје – постоје сукоби са законом“ Лош успех у основној има способност предикције те варијабле (тзв. бета коефицијент) .068 који није статистички значајан и Лош успех у средњој .209 и значајан на .000. Иначе оба фактора имају линеране корелације са том варијаблом .306 (Лош успех у основној) и .374 (Лош успех у средњој).

2. У регресији тих истих 10 фактора на Рецидивизам у сукобима са законом (то је иначе боља варијабла него претходна) Лош успех у основној школи је значајан предиктор са коефицијентом .109 и линераном корелацијом .385. Али и у овом случају Лош успех у средњој школи се показује као бољи предиктор са коефицијентом .198 и линераном корелацијом .428.

3. У каноничкој дискриминативној анализи тих истих 10 фактора школског неуспеха на варијаблу која одваја испитанике који имају и немају сукобе са законом Лош успех у средњој школи имао је такође знатно виши и коефицијент предикције (.434) од фактора Лош успех у основној школи (.144).

4. У примени исте те методе дискриминативне анализе, али сада на варијаблу Рецидивизам у сукобу са законом Лош успех у средњој школи имао је такође бољу способност предикције рецидивизма (.370) у односу на Лош успех у основној школи (.208).

5. У каноничкој дискриминативној анализи та два фактора на разлике између испитаника без сукоба са законом и оних којима су изречене кривичне санкције због тих сукоба Лош успех у средњој школи имао је такође већу предиктивну способност (.405), али је први пут и предиктивна способност Лошег успеха у основној школи била врло блиска том нивоу (.385). Та сличност или блискост у предиктивној способности види се и по чињеници да су им линеарне корелације биле блиске (.608 Лошег успеха у средњој и .591 Лошег успеха у основној).

Докази за тачке 1 и 2, који се односе на регресионе анализе утицаја и једне и друге врсте лошег успеха на појединачне варијабле сукоба, налазе се у одговарајућим табелама у прилогу овог рада. Докази за тачке 3, 4 и 5 дати су изводима из Каноничке дискриминативне анализе у наредној табели.

Табела 43. Извод из каноничке дискриминативне анализе о утицају Лошег успеха у средњој и Лошег успеха у основној школи на сукобе са законом мереног са три појединачне варијабле

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	С	г	С	г	С	г
Лош успех у учењу у средњој школи	.434	.650	.370	.613	.405	.608
Лош успех у основној школи	.144	.522	.208	.540	.385	.591

У свих пет анализа Лош успех у средњој школи имао је доминатну улогу иако је та улога у последњем случају била прилично изједначена. У настојању да се то разуме и дефинитивно потврди учињене су и регресиона и каноничка дискриминативна анализа, али сада не са десет димензија које чине латентну структуру школског неуспеха него са 24 појединачне варијабле од укупно 45 колико је коришћено за испитивање структуре школског неуспеха. Ове 24 појединачне варијабле изабаране су по принципу најбољих представника латентних димензија тј. фактора. Промена у односу на претходне четири анализе је и у томе што су сада те 24 варијабле доведене у однос не са фактором сукоба са законом већ са најбољом варијаблом која описује те сукобе – рецидивизмом у сукобима са законом. Резултат те две последње анализе био је прилично изненађујући и другачији него када су и предиктори

сукоба и њихови критерији били фактори. Наиме, у те две анализе добијени су следећи резултати:

1. У регресионој анализи 24 појединачне варијабле школског неуспеха на рецидивизам у сукобима са законом варијабла Лош успех у средњој школи имала је коефицијент бета пондер .072 што значи да није била предиктор тог рецидивизма. Њена линеарна корелација са рецидивизмом била је врло солидна .434 што значи да је лош успех у средњој школи привидни ризични чинилац рецидивизма у сукобима. Насупрот томе појединачна варијабла Лош успех у основној школи била је солидни предиктор рецидивизма са пондером од .190 и линеарном корелацијом .419.

2. У каноничкој дискриминативној анализи те две исте варијабле у процесу разликовања испитаника који нису починили сукоб са законом од оних који су рецидивирали тј. чинили већи број од једног сукоба, канонички дискриминативни коефицијент, дакле онај који показује способност неке варијабле да прогнозира постојање тих разлика, Лош успех у основној школи био је чак .327, а лошег успеха у средњој школи .138, што значи да је та варијабла у средњој школи имала пет пута слабију прогностичку снагу¹⁷.

Из тих анализа, које су учињене да се разуме разлика у понашању лошег успеха у основној и средњој школи, може се закључити да на појединачном нивоу, када су појединачне варијабле лошег успеха у питању, боље резултате, у смеру јачег утицаја и прогностичке способности, показује Лош успех у основној школи. На нивоу латентних димензија боље резултате и јачи утицај има Лош успех у средњој школи. Пошто се и у пет претходних и у ове две последње анализе ради о мултиваријатним методама не може се тврдити да појединачне варијабле лошег успеха, дакле када се оне саме испитују или користе за објашњење сукоба са законом, дају резултате о већем утицају лошег успеха у основној школи на те сукобе. И у једном и у другом случају оне су испитиване у неком садејству са бројним другим ризичним чиниоцима. То што лош успех у основној школи даје бољи резултат у прогнози сукоба са законом онда када се те две варијабле користе у садејству са других 23 варијабле резултат је, чини се, неколико чињеница. Прва је што број од 23 варијабле омогућава много квалитетнију и бројнију међусобну интеракцију предикторског скупа варијабле него кад су у питању латентне димензије као предиктори. Друга, 24 појединачне варијабле употребљене као предиктори су по природи ствари ближи стварности него што су то њихове латентне димензије. Трећа, латентне димензије, односно фактори су комбинација већег броја варијабле, па је логично претпоставити да је њихов утицај, на пример на рецидивизам у сукобима, другачији, снажнији него што је то случај са појединачним варијаблама у њиховом саставу. Ван та три разлога не виде се неки посебни разлози зашто се добијају различити резултати од оних какви су били очекивани.

3.4.4. Бежање са часова и сукоби са законом

Већ је напоменуто да изостајање из школе може бити оправдано, услед неких личних (медицинских, породичних и других) разлога, али и неоправдано које настаје као последица намерног или свесног избегавања, „бежања са часова“, кашњења на часове и као израз ученичке недисциплине, због чега се овај облик изостајања сматра неприхватљивим и непожељним (Malinić, 2009). Неоправдано изостајање ученика са наставе, односно бежање са часова, може представљати прве озбиљне симптоме поремећаја у понашању деце и младих (Bouillet i Uzelac, 2007). Школска средина је окружење у којем по правилу почињу први проблеми у понашању и у којој се ти проблеми најбоље могу уочити (Žunić-Pavlović i saradnici, 20010). Бројним истраживањима утврђено је да постоји корелација између изостајања и школског неуспеха, у смислу да ученици који неоправдано изостају са наставе имају слабе оцене и лош школски успех (Malinić, 2009; Nikolić, 1998).

¹⁷ Квадрирани канонички дискриминативни коефицијенти.

И бежање са часова и изостајање из школе били су истовремено испитивани у овом раду. Фактор „Бежање са часова“ је четврти по реду у структури школског неуспеха. У факторској анализи структуре школског неуспеха већи значај је припао бежању са часова, па су од четири варијабле три дефинисале ту врсту понашања¹⁸. Структура овог фактора дата је у наредној табели.

Табела 44. Структура фактора Бежање са часова

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Изостајање (бежање) из школе	.553	.609
Рани узраст првог бежања са часова	.761	.775
Узраст бежања са часова без подела на рани и адолесцентски	.904	.899
Бежање са часова	.905	.891

Регресиона анализа фактора Бежање са часова на фактор Сукоби са законом показала је да он има непосредни утицај на сукобе (бета пондер је .081 значајан на нивоу .028) али да је тај утицај прилично слаб. Ипак пошто постоји статистичка значајност тог утицаја Бежање са часова може се сматрати непосредним ризичним фактором школског неуспеха када су сукоби са законом у питању. Нешто бољи резултати у истом смеру постигнути су када је примењена каноничка дискриминативна анализа о утицају фактора Бежање са часова на разлике три појединачне варијабле сукоба са законом. Те три варијабле су, како је већ раније речено, оне које говоре о непостојању или постојању сукоба са законом, о рецидивизму у сукобима и о односу између оних који немају сукобе и оних који су због сукоба процесуирани и којима су изречене кривичне санкције.

Изводи из регресионе и каноничке анализе дати су у истој табели да би се могли упоредити.

Табела 45. Изводи из табеле регресионе и каноничке дискриминативне анализе о утицају Бежања са часова на неке варијабле сукоба са законом

		Варијабле сукоба са законом							
		Регресија		Каноничка дискриминативна анализа					
		Фактор: Сукоби са законом		Нема сукоба - има сукоба		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
		г	β	с	г	с	г	с	г
Фактор:	Бежање са часова	.290	.081	.166	.394	.130	.354	.122	.300

г су линеарне корелације фактора Бежања са варијаблом сукоба, β и с су пондери (регресиони и канонички) који говоре о предиктивности фактора Бежање са часова

¹⁸ У почетку истраживања била је пристуна и пета варијабла „Адолесцентни узраст првог бежања“, али она из неких разлога не припада овом фактору.

У претходним табелама из којих су начињени ови изводи видело се да су сви предиктивни коефицијенти и β пондер и канонички пондер с значајни на нивоу .02 (у регресији) и .01 у каноници.

Из тога се може извући закључак да је Бежање са часова потпомогнуто у извесном степену изостајањем (бежањем) из школе, неспорно један од првих симптома поремећаја у понашању ученика. Иако је у овом истраживању утицај фактора Бежање са часова прилично слаб, он је ипак значајан. Овакви резултати могу се разумети са становишта да бежање са часова није својствено само неуспешним ученицима, јер и успешни ученици циљано изостају са наставе, како би избегли лоше оцене или „сачували“ оцене из појединих предмета (Milanović-Nahod i Malinić, 2004).

Највећи број истраживања наводи да се бежање из школе сматра ризичним фактором за поремећаје понашања (Žižak i sar., 2001), делинквенцију (Maynard et al., 2013; Mazerolle et al., 2019; Reid, 2000; Trujillo, 2006), злоупотребу психоактивних супстанци (Sheldon & Epstein, 2008), али и предиктором испољавања насилничког понашања младих (Kovačević, 2007).

Силберг и Силберг (Silberberg & Silberberg, 1971) који су међу првима испитивали везу између бежања од школе и делинквенције доказали су да постоји позитивна корелација и да је бежање од школе једна од најранијих појава у делинквентном понашању. Утврђена је и веза између бежања из школе и вршења кривичних дела, при чему малолетници који више беже из школе имају већи број извршених кривичних дела (Petrović i Radovanović, 1977). Класична истраживања старијег датума показују да су, насупрот бежању са часова, редовно похађање наставе и успех у учењу важни као превентивни фактори смањења вероватноће преступа (Catalano et al. 1998).

3.4.5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи и сукоби са законом

Пети фактор у структури школског неуспеха је скоро идентичне садржине као и први по реду само што се сада ради о основној, а не о средњој школи. И овај фактор дефинисан је дисциплинским казнама због проблема у понашању и непоштовању школских норми и пошто се ради о понављању таквог понашања и серији дисциплинских казни и овај фактор идентификован је као „Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи“. Овај фактор је могао бити назван и само Рецидивизам у дисциплинским казнама у основној школи, али суштина фактора није у казнама, већ у понашању које је било санкционисано. Зато у називу фактора и доминира нагласак на тим понашањима, њиховом поштовању и тежини, будући да су изречене и оне најтеже дисциплинске казне. Прича о структури и називу овог фактора дата је због тога што први такав фактор у средњој школи није имао, осим спорадично, предиктивни статус.

Као и у претходним случајевима у почетку треба погледати структуру тог фактора. Она је дата у наредној табели.

Табела 46. Структура фактора Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Укор одељењског старешине у основној школи	.457	.724
Укор наставничког већа у основној школи	.840	.300
Више тежих дисциплинских казни	.775	.462
Укор одељењског већа у основној	.728	.398
Укор директора школе	.666	.378
Пресељење у друго место због дисциплинских казни	.332	.509

Ако се дата структура овог фактора упореди са првим по реду који је добијен на основу 45 појединачних варијабли којима је описан школских неуспех, видеће се да је разлика само у томе што овај фактор у основној школи не садржи дисциплинску казну „опомена“. То вероватно није разлог за другачије понашање овог фактора, али оно очигледно постоји. Прво, за разлику од фактора у средњој школи чији предиктивни утицај на Сукобе са законом није постојао (у анализи регресије) овај фактор је значајан предиктор Сукоба са законом. То се најбоље може видети из извода регресионе анализе дате у наредној табели.

Табела 47. Извод из регресије фактора Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи на фактор Сукоби са законом

	Сукоби са законом			
	r	Rp	β	p
Фактор: Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.470	.118	.124	.010

Као што се из ове мини табеле види читава лепеза дисциплинских казни у основној школи, која је уследила због проблема у понашању и непоштовања норми још у основној школи има субстанцијалну корелацију са фактором Сукоби са законом и за разлику од таквог истог фактора у средњој школи, има предиктивни утицај на сукобе. Другим речима, фактор омогућава предикцију и прогнозирање понашања у погледу сукоба што значи да је непосредни ризичини чинилац таквог понашања. Та предиктивна снага није велика, ако је судити по бета коефицијенту (.124), али постоји као чврст доказ да код извесног броја испитаника проблеми у школи почињу на раним узрастима и да из њих резултирају и рани сукоби са законом. Из тога произлази да превентивне акције треба предузимати још на млађим узрастима, али превентивно усмерене не толико на саме сукобе са законом колико на понашања која изазивају те сукобе, односно на проблематично понашање у школи.

Одговор на питање зашто фактор исте структуре у средњој школи нема непосредни утицај на сукобе са законом, а у основној школи има, треба потражити у разликама у етиологији трајног и адолесценцијом лимитираног антисоцијалног понашања Мофитове (1993) и резултатима Фарингтона (1987), Коиа и сарадника (Coie et al., 1991) о понашањима деце у почетним разредима школовања. Уколико проблематично понашање почиње на раном узрасту, пре десете године, може се сматрати најавом или предзнаком каснијег антисоцијалног понашања и етиолошки се повезује са тешким темпераментом, проблемима у когницији, умереним нивоом генетичке предиспозиције и дисфункционалним породичним амбијентом (Stakić, 2016). Са друге стране, уколико се проблематично понашање први пут испољи у адолесценцији, оно је чешће повезано са негативним интеракцијама у вршњачкој групи, тј. негативним социјалним учењем или са развојним потешкоћама које произилазе из нескалада између социјалног и физичког развоја (Stakić, 2016). Ауторка Мофит (1993) указује да постоје изражене индивидулане разлике у стабилности антисоцијалног понашања. Док је код неких антисоцијално понашање привремено и ситуационо, код других је врло стабилно и трајно. Код адолесцената прилично је уобичајено привремено или ситуационо антисоцијално понашање, док је трајно и стабилно антисоцијално понашање знатно ређе (Moffit, 1993). С тим у вези проблематично понашање које почиње у основној школи има лошију прогнозу у смислу веће вероватноће за испољавање и у старијем узрасту. Истраживања су показала да дисциплинско кажњавање, посебно ако је често и ако су употребљене најригорозније санкције, као што је премештање у другу школу или искључење из школе, може имати бројне негативне исходе, попут нижег академског постигнућа, негативних ставова према образовању, смањеним нивоом ангажовања, понављањем разреда, напуштањем школовања или укључивања у делинквентне активности (Huang & Anyon, 2020; Mazerolle et al., 2019; West & Pennell, 2003 према Malinić, 2009). Дакле, дисциплинско кажњавање у основној школи може бити индикатор озбиљних и трајних проблема и поремећаја у понашању, који могу исходovati у сукобима са законом.

При томе се мора имати у виду да и Рецидивизам тежих проблема у понашању у средњој школи и овај други у основној школи немају исти однос са сукобима онда када су сукоби изражени као појединачне варијабле, чак ни онда када су те варијабле исте или различите природе. У истраживањима је тај феномен прилично познат, јер резултати често зависе од врсте поузданости и валидности критеријских, односно зависних варијабли. У овом случају те су разлике добијене у каноничкој дискриминативној анализи у истраживању способности Рецидивизма тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи да разликује испитанике који немају сукобе са законом, с једне стране, од испитаника који их имају, који су рецидивисти у сукобима и којима су због сукоба изречене кривичне санкције, са друге стране.

Резултати те анализе, добијене и за све остале факторе школског неуспеха, дати су у изводу из велике табеле.

Табела 48. *Извод из табеле каноничке дискриминативне анализе о утицају Рецидивизма тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи на појединачне варијабле сукоба са законом*

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Фактор: Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.174	.635	.229	.619	.008	.456

Као што се из мини табеле види овај фактор је у високим корелацијама са дискриминативним функцијама које су одговорне за разлике између испитаника који немају сукобе са законом и оних који их имају или су рецидивисти у тим сукобима. Са првом од тих варијабли фактор има корелацију .635, а са рецидивом у сукобима .619. У оба случаја овај фактор је и значајан предиктор тих разлика, па се може рећи да је Рецидивизам тежих облика проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи њихов непосредни предиктор. То практично значи да овај фактор утиче на сукобе са законом, а ако је потребно то нагласити, у смеру повећавања вероватноће да се сукоби појаве. Другим речима, овај фактор има карактер ризичног фактора за сукобе са законом и нарочито за рецидивизам у тим сукобима пошто је његов бета коефицијент значајно већи (.229 према .174). То потврђују и налази Хуанг и Анјон (Huang & Anyon, 2020) и Вест и Пенел (West & Pennell, 2003, према Malinić, 2009), који наводе да дисциплинске казне, а посебно искључивање из школе, негативно утиче на ниво академског постигнућа, повећава вероватноћу напуштања школовања и укључивања у малолетничко преступништво. Највећи број истраживања (Gregory et al. 2010, према Huang & Anyon, 2020) потврдио је везу између укоравања ученика и различитих негативних исхода, као што је смањени ниво ангажовања и академских аспирација, а повећање вероватноће за напуштање школовања.

Необично је то да овај фактор има привидну корелацију са разликама између испитаника који немају сукобе и оних којима су изречене санкције за те сукобе (.456) и нулту способност прогнозирања тих разлика. Зашто је то тако тешко је рећи на основу података који стоје на располагању. Можда су томе разлог специфичности у изрицању санкција, на пример за исте преступе неке се изрекне, а неке не изрекне санкција¹⁹, што сигурно утиче на снижавање, па и губљење предиктивне снаге било које варијабли, а посебно оних које су сложене унутрашње структуре као што су фактори школског неуспеха.

¹⁹ Критеријум индивидуализације при изрицању санкција када су млађи малолетници у питању.

3.4.6. Учесће у насиљу и сукоби са законом

Насиље у школи је широко распрострањена појава, са тенденцијом пораста како на локалном, тако и на глобалном нивоу. Иако имамо утисак да је насиље у школи експанзију доживело током последњих деценија, поједини аутори тврде да насиље у школи постоји откад постоји и школа, само је перципирано као нормално и неизбежно понашање (Martić, 2012). Насиље у школи присутно је свуда у свету, па и код нас и има вишеструке последице по дете, пре свега нарушава његову сигурност и психофизички развој. Такође, последице осећају и породица, школа и друштво у целини.

Као што је раније наведено када је било речи о структури школског неуспеха, насиље и виктимизација насиљем нису биле део полазног концепта о структури школског неуспеха. Наиме, тај концепт заснивао се на општеприхваћеној класификацији школског неуспеха, која није садржала ова два феномена. Међутим, након већ усвојеног истраживачког пројекта, од стране стручњака у пракси сугерисано да насиље у школи, било да је у питању ученик као актер или као жртва, има негативан утицај на успех у учењу и да треба да буде саставни део концепта школског неуспеха. То је био разлог да се и у овом раду анализира да ли је насиље у школи део концепта школског неуспеха и ако јесте да ли утицај на сукобе са законом остварује посредством лошег успеха у школи или непосредно злоћудним утицајем своје природе. Добијени резултати у виду посебно изолована два фактора, једног о учешћу ученика као актера насиља и другог као жртве, потврђују да је насиље у школи заиста део концепта школског неуспеха.

Шести фактор по реду у структури школског неуспеха дефинисан је свим видовима насиља који се у литератури наводе као класични облици насиља између ученика уз додатак једног новог облика – насиље путем друштвених мрежа. Структура тог фактора дата је у наредној табели.

Табела 49. Структура фактора Учесће у насиљу и Сукоби са законом

Варијабле	Кеоф. засићења	Коеф. корелација
Претње другим ученицима	.750	.782
Називање погрдним именима	.720	.719
Бојкот неких ученика	.686	.684
Учествовање у тучама између ученика	.650	.699
Сексуално узнемиравање	.600	.577
Насиље путем друштвених мрежа	.552	.547

Као што се из наведене структуре фактора види у питању је шест облика насиља у школи. Иако се на први поглед чини да је испитивање тих облика логично и очекивано мора се рећи да није било једноставно донети одлуку који ће видови насиља бити узети у разматрање. Тешкоће произилазе из разлога што су многа питања чак и око значења самог појма „насиља у школи“ још увек отворена.

Многобројне дефиниције којима обилује стручна литература колико помажу толико и отежавају разумевање појма „насиље“ или „насилно понашање“. Ипак оно што је у њима заједничко су конститутивни елементи попут агресије, наношења штете и тежина последица (Radulović, 2014; Porović-Ćitić, 2008). Пошто је свако насилно понашање истовремено и акт агресије чини се да је најпре потребно одредити значење тог појма. У мору дефиниција те особине чини се довољним ослонити се на схватање Бартола (Bartol, 1995) према коме је агресивност релативно стабилна тенденција личности да у провоцирајућим ситуацијама реагује нападом, претњом или тражењем сукоба. Домаћи аутори који су се бавили агресијом имају врло блиска схватања тог феномена. Рот (2010, стр. 315) под агресијом смарта „понашање које се манифестује у нападу на друге особе са намером да им се нанесе штета без обзира на

то како је до тога дошло“. Под агресијом се према истом аутору може сматрати и понашање које не произведе штету, ако је лоша намера постојала. Дакле, намера штете је кључни конститутивни елемент ове дефиниције. Требјешанин (2001) са друге стране, сматра да намера наношења штете и не мора да постоји већ је битно да се „неком бићу или предмету наноси физичка, психичка или морална повреда, тј. штета“. Неки аутори у тој намери наношења штете виде дистинкцију између агресије и насиља. Код агресије она је нужни елемент дефиниције, док штета и не мора постојати. Код насиља, међутим, штета је нужна и посебно када је неоправдана односно нелегитимна, незаслужена, прекомерна (Popadić i Plut, 2007). Код насиља, дакле, намера није увек нужна. Требјешанин (2012) насиље дефинише као „свако агресивно понашање које се доживљава као злостављање, наношење бола, непријатности, патње и штете“. Поповић-Ћитић (2008, према Popović-Ćitić, 2006) је после опсежне анализе конститутивних елемената насиља то насиље дефинисала као „интенционално и репетитивно испољавање физичких или вербалних облика агресије у циљу наношења физичких повреда, изазивања психичког бола или патње или остваривања контроле или надмоћи над другом особом“. Када је у питању школски контекст, најлакше га је дефинисати као „свако насиље које има везе са социјалним животом школе“ (Popadić i sar., 2014, str. 37).

Након овог нужног разматрања појмова агресије и насиља, важно је напоменути да је у овом истраживању за испитивање насиља међу ученицима коришћена дефиниција и класификација прописана у члану 111 Закона о основама система образовања и васпитања (2017). Овим законом инкриминсан је сваки вид насиља у школи, а насиље је одређено као „сваки облик једанпут учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угржавање здравља, развоја и достојанства личности детета, ученика и одраслог/ученика“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). Насиље се, према начину повређивања, најчешће дели на: физичко, психичко, социјално (реалционо), сексуално и дигитално насиље. Закон под „физичким насиљем сматра физичко кажњавање, свако понашање које може да доведе до стварног или потенцијалног повређивања и насилно понашање; психичко насиље је свако понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља и достојанства; социјално насиље односи се на искључивање из групе вршњака и активности; под сексуалним насиљем сматра се сексуално узнемиравање, навођење или приморавање на учешће у сексуалним активностима које особа не жели, не схвата или за које није дорасла развојно или се користи за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације; дигитално насиље је злоупотреба информационо-комуникационих технологија која за последицу може имати повреду другог и угрожавања његовог достојанства“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). На крају, када је наведено шта све насиље у школи јесте, треба истаћи и шта није. Насиље у школи није „једнократни инцидент који се неће поновити, размирица или неспоразум између пријатеља или ненамерно наношење бола“ (Užički centar za prava deteta, 2009, str. 7).

Насиље у школи могу вршити деца (вршњачко насиље), запослени у установи (насиље наставника над ученицима), одрасле особе које нису запослени у школи, као и деца над наставницима (Užički centar za prava deteta, 2009). Најзаступљеније је вршњачко насиље у школи, које се најчешће дешава у време одмора (учионица, ходник, школско двориште), али и пре и по заврштеку наставе, као и на путу до школе или на повратку кући.

Када су у питању резултати добијени у овом истраживању мора се рећи да је насиље у школи после Лошег успеха у средњој школи најснажнији предиктор сукоба са законом. Тај закључак неспорно произлази из табеле која следи.

Табела 50. Извод из регресионе анализе о утицају Насиља између ученика у школи на Сукобе са законом

	Сукоби са законом			
	r	Rp	β	p
Насиље у школи између ученика	.410	.199	.199	.000

Како се из ових извода види линеарна корелација „насиља у школи“ и фактора Сукоба са законом је врло солидна (.410). Важније од тога је међутим да је парцијална корелација статички значајна и да је бета пондер такође статистички значајан. Значајност ова два последња коефицијента постоји у ситуацији када су сви други фактори, њих девет, држани константно, односно када је њихов утицај држан под контролом. То практично значи да је насиље у школи међу ученицима непосредан чинилац сукоба са законом. И даље, могуће је да је ово насиље изворни чинилац насиља које се касније у свакодневном животу може испољавати у чињењу насилних кривичних дела. У прилог овим налазима говоре и резултати студија других аутора (Farrington, 1993, Olweus, 1994, Sourander et al., 2007). Ренда и сарадници (Renda et al., 2011) који наводе да су млади људи који малтретирају друге ученике у школи изложени повећаном ризику за испољавање антисоцијалних и криминалних понашања. Наиме, млади који испољавају насиље у школи на узрасту од 13 до 14 година чешће су антисоцијални, учествују у извршавању насилних дела и имају искуство контакта са кривичноправним системом на узрасту од 19-20 година, као и касније током живота. Ренда и сарадници (Renda et al., 2011) су, такође, пронашли значајне везе између вршења насиља у школи и каснијег испољавања антисоцијалних понашања, при чему су ове везе биле јаче код испитаника мушког пола. Поред испољавања антисоцијалног понашања, аутори су утврдили да је насиље у школи предиктор контаката са кривично-правним системом (полицијом и судовима).

Провера предиктивне снаге насиља у школи када су сукоби са законом у питању учињена је поред регресионе анализе и каноничком дискриминативном анализом, али овог пута у способности раздвајања или разликовању испитаника који немају те сукобе с једне стране, од испитаника који их имају, који су рецидивисти и којима су већ изречене кривичне санкције. Резултати те анализе дати су у изводима из велике табеле на почетку ове анализе резултата.

Табела 51. Извод из табеле о утицају Насиља у школи на разлике између ученика који немају сукобе и оних који их имају, који су рецидивисти и којима су изречене кривичне санкције

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба - рецидивизам у сукобима		Нема сукоба - Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Насиље у школи између ученика	.361	.601	.353	.534	.157	.339

Код прве две варијабле Насиље у школи је заиста врло снажан чинилац који има непосредне утицаје на разлике између испитаника без сукоба са законом, с једне стране и испитаника који имају те сукобе као и испитаника који су рецидивисти у тим сукобима. Његови канонички дискриминативни коефицијенти који показују колико је Насиље у школи снажан предиктор разлика код прве две појединачне варијабле су .361 и .353. Ово је у сагласности са лонгитудиналном студијом из Шведске (Olweus, 2011) која показује да је насиље у школи снажно предвиђало каснију укљученост у криминалне активности. Бивши школски насилници били су веома заступљени у регистрима кривичних дела, при чему је 55% осуђено за једно или више почињених кривичних дела, а чак 36% за најмање три кривична дела у посматраном периоду.

Више од тога разлике између испитаника који немају сукобе и оних који их имају или су рецидивисти, може предвидети само Лош успех у учењу у средњој школи. Његови коефицијенти предикције су .434 са првом и .370 са другом појединачном варијаблом. Нажалост способност предвиђања разлика између испитаника који немају сукобе и оних којима су због сукоба изречене кривичне санкције је знатно мања. Канонички дискриминативни коефицијент Насиља у школи и ове варијабле сукоба је „свега“ .157. Он је статистички значајан али је знатно нижи од претходна два. С обзиром да се способност предикције разлика може интерпретирати и као утицај на онај феномен чије се разликовање испитује то практично

значи да је Учешће у насиљу битан и непосредан чинилац утицаја на сукобе са законом у било ком облику они били операционализовани.

Добијени налази у сагласности су са резултатима великог броја истраживања из ове области. Доказано је да је вршњачко насиље у школи снажан предиктор насиља, делинквенције и других облика антисоцијалног понашања, при чему већу предиктивност има физичко насиље у односу на вербално. Често испољавање физичког насиља издвојио се као маркер ризика за развој антисоцијалних проблема касније у животу, при чему су „озбиљни насилници“ су имали повећан ризик од развијања дугорочних антисоцијалних проблема (Bender & Lösel, 2011). Лонгитудинална студија коју су спровели Фарингтон и Тофи (Farrington & Tofi, 2011) показала је да насиље у школи на узрасту од 14 година снажан предиктор за осуђујуће пресуде, односно делинквентно понашање током живота, с тим да је снажнија предиктивност показана за вршење дела са елементима насиља.

Хемфил и сарадници (Hemphill et al., 2011) су током лонгитудиналне студије утврдили да је насиље у школи повезано са повећаном вероватноћом извршења крађа, насилничког понашања и опијања.

Истраживање које су спровели Јiang и сарадници (Jiang et al., 2011) указала је на снажну везу између насилничког понашања у школи током детињства и накнадног извршења кривичног дела после 12. године живота. Број кривичних пресуда изречених насилницима до узраста од 18 година био је готово двоструко већи у поређењу са онима који током детињства нису испољавали насилничко понашање у школи.

Лонгитудинална студија коју су спровели Ким и сарадници (Kim et al., 2011) показала је да је насиље у школи током петог разреда значајно повезано са насилничким понашањем и злоупотребом психоактивних супстанци (опијањем и коришћењем марихуане) на узрасту од 21. године.

3.4.7. Виктимизација насиљем и сукоби са законом

Виктимизација је „процес путем којег се постаје жртва“, док је виктимизираност „само стање када је неко постао жртва“ (Konstadinović-Vilić i sar., 2009, str. 471). Виктимизација се може дефинисати као директно искуство окрутног и неправедног поступања (Robinson, 2006, према McDade et al., 2017) и односи се на догађаје у којима је особа физички повређена или када јој други прете наношењем телесних повреда (Vaske et al., 2012).

Виктимизација ученика у школској средини подразумева изложеност различитим облицима вршњачког насиља, попут физичког, вербалног, релационог и/или оштећења имовине, затим тучама, употреби оружја, активностима банде и електронском насиљу (CDC, 2015a, према McDade et al., 2017). Истраживања показују да је 20% средњошколаца у Сједињеним Америчким државама виктимизирано насиљем у школи (CDC, 2014b, према McDade et al., 2017).

У овом истраживању Виктимизираност у школи испитивана је на сличан начин као и насиље: једноставним питањем „да ли си доживео/доживела да те неко од ученика...“ и у наставку су предложени тростепени могући одговори (Нисам ни једном, Јесам једном, Јесам више пута) на шест облика виктимизације. Ти облици били су 1) називање погрдним именима и вређање; 2) додиривање без сагласности; 3) физички напад или туча; 4) бојкот од стране ученика или другова; 5) претње и 6) слање или дељење увредљивих садржаја преко друштвених мрежа.

За овај скуп варијабли важно је имати увид и у „стање виктимизираности“ испитаника, односно учесталост изложености појединим облицима насиља. Ти подаци дати су у наредној табели.

Табела 52. *Изложеност испитаника појединим облицима насиља у школи*

	Степен изложености							
	Нисам ниједном		Јесам једном		Јесам више пута		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Називање погрдним именима	276	41,5	159	23,9	230	34,6	665	100
Сексуално узнемиравање	458	69,1	80	12,1	125	18,8	663	100
Физички напад	354	53,3	115	17,3	195	29,4	664	100
Бојкот од стране ученика	382	57,5	129	19,4	152	23,1	664	100
Претње	448	67,6	88	13,3	126	18,9	665	100
Увредљиви садржаји на друштвеним мрежама	515	77,7	64	9,6	84	12,7	663	100

Сврха презентације ових резултата је да се покаже да виктимизираност није дистрибуирана у облику ретких случајева. У сваком степену којим је виктимизираност изражена има довољан број испитаника који су жртве било ког од ових облика што значи да је могућа примена и регресионе и каноничке анализе.

У интерпретацији треба најпре, као и у претходним случајевима, погледати структуру фактора „Виктимизација насиљем“. Та структура дата је наредној табели.

Табела 53. *Структура фактора „Виктимизација насиљем“*

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Називање погрдним именима	.761	.758
Сексуално узнемиравање	.595	.596
Физички напад	.346	.397
Бојкот неких ученика	.675	.684
Претње других ученика	.743	.763
Увредљиви садржаји на друштвеним мрежама	.694	.673

Треба приметити да у структури овог фактора доминирају називање погрдним именима (.761 и .758) и претње других ученика (.743 и .763). Блиски тим резултатима су још постављање увредљивих садржаја на друштвене мреже (.694 и .673) и бојкот од стране ученика (.675 и .684). Кад се ти подаци упореде са оним у табели у којој је дат преглед учесталости појединих облика напада види се да најбоље одреднице структуре фактора нису или не морају бити најфреквентније варијабле. Снага варијабли у одређивању те структуре не произлази из фреквенције или процената испитаника који су погођени тим нападима, већ из међусобних интеракција са другим варијаблама.

Утицај фактора Виктимизација насиљем на сукобе са законом утврђиван је као и у свим претходним случајевима мултиплом регресионом анализом тог фактора на фактор Сукоба са законом и каноничком дискриминативном анализом, али не на фактор Сукоба са законом него на три појединачне варијабле којима су ти сукоби испитивани. Резултати прве од две наведене анализе дати су у наредној табели.

Табела 54. *Извод из регресионе анализе о утицају фактора Виктимизација насиљем на сукобе са законом*

	Сукоби са законом			
	r	Rp	B	p
Виктимизација насиљем	.154	.060	-.053	.193

Подаци у наведеној табели показују да виктимизираност у току школовања од стране ученика нема никаквог утицаја на Сукобе са законом. Сви коефицијенти који су релевантни за

питање статуса овог фактора виктимизације су статистички незначајни, а неки чак и нулте вредности. Даље, треба имати у виду чињеницу да корелација тог фактора са сукобима са законом чак и у ситуацији кад други фактори нису под контролом, дакле линеарна корелација практично не постоји. Имајући то у виду резултати су се проверили каноничком дискриминативном анализом. Подаци, односно резултати те анализе, у виду извода, дати су у табели која следи.

Табела 55. Извод из табеле каноничке дискриминативне анализе о способности Виктимизације насиљем у школи да разликује испитанике без сукоба од испитаника са сукобима, рецидивизмом у сукобима и оних којима је изречена кривична санкција

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Фактор: Виктимизација насиљем	.027	.281	-.111	.177	-.188	.065

У неким ранијим случајевима каноничка дискриминативна анализа показала је извесну способност неког фактора да разликује испитанике са и без сукоба у наведене три појединачне варијабле. Овог пута међутим, чак и када регресиона анализа није давала сигнале за то, резултат је био исти као и код метода мултипле регресије: фактор виктимизације није имао утицаја на било који облик разлика који су били понуђени.

Добијени налази прилично изненађују и одступају од већине резултата истраживања утицаја виктимизације на вршење кривичних дела. Студија коју су спровели Лауритсен и сарадници (Lauritsen et al., 1991, према Vaske et al., 2012) је открила да је 45,2% делинквената пријавило да је, током године која је претходила истраживању, било жртва насиља (пребијени од стране некога ко им није родитељ, нападути оружјем, опљачкани и сл.), у поређењу са 12,3% младих неделнквената. Ово откриће навело је истраживаче да сугеришу да постоји веза између виктимизације и криминалног понашања, што је потврђено и другим емпиријским студијама које сугеришу да постоји значајна повезаност између насилне виктимизације и криминалног понашања (Gottfredson, 1984, Sampson & Lauritsen, 1994, према Vaske et al., 2012). Анализом података из националне лонгитудиналне студије здравља адолесцената Шафер и Рубак (Shaffer & Ruback, 2002, према Vaske et al., 2012) долазе до закључка да малолетници виктимизирани насиљем имају три пута веће шансе да изврше насилна кривична дела. Додатно, утврђено је да је виктимизација повезана са променама у криминалном понашању (Hai & Evans, 2006, према Vaske et al., 2012). Међутим, ова виктимизација долази из домена породице или ширег социјалног окружења, а када је у питању виктимизација насиљем у школи у истраживању вршњачког насиља у школи, она није била значајно повезана са антисоцијалним или другим нежељеним исходима, односно није предиктор антисоцијалних исхода у одраслом добу (Bender & Lösel, 2011). У Србији је током 2013. и 2014. године реализовано истраживање малолетничке делинквенције чији су резултати показали је да већина испитаника виктимизирана насиљем, при чему је поред породичног насиља и имовинског криминалитета, заступљено и дигитално вршњачко насиље, које је одређено као подсмевање или задиркивање на начин који их је повредио, а које се одвијало путем e-maila, инстант порука, чета, веб сајта или смс порука. Скоро петина испитаника била је изложена дигиталном вршњачком насиљу (18,8%), с тим да је већина ученика два или више пута била изложена овом облику насиљу (поновљена виктимизација) (Сорић, 2016).

Закључак у овом делу истраживања је да виктимизација насиљем од стране ученика у школи није ризични фактор сукоба са законом. За боље разумевање овог негативног и сложеног феномена, неопходно је организовати посебно истраживање другачије природе него што је ово.

3.4.8. Допунска настава у основној и средњој школи и сукоби са законом

Допунска настава представља педагошку корективну меру намењену ученицима „који заостају у учењу да надоместе празнине у знању“, те да несметано наставе даљи рад у оквиру редовне наставе (Malinić i sar., 2015). Организује се у циљу појашњења наставничког градива, са једне стране, и представља средство предупређивања даљег неуспеха, са друге.

У овом истраживању допунска настава представља осми фактор по реду који је дефинисан, како његово име и само каже, са две варијабле: Похађање допунске наставе у основној школи и Похађање допунске наставе у средњој школи. Фактор који је дефинисан са ове две варијабле је врло чврсто утемељен и не може се игнорисати ставом да је дуал и да је стога лоше структуре. То се савршено добро види из наредне табеле у којој је дата његова унутрашња структура.

Табела 56. Структура фактора Допунска настава у основној и средњој школи

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Допунска настава у основној школи	.818	.816
Допунска настава у средњој школи	.828	.820

Као што се види фактор је снажна дуална латентна димензија. Почетна идеја је била да је постојање и похађање допунске наставе индикатор лошег успеха те а) да ће те варијабле чинити структуру лошег успеха и у једној и у другој врсти школе и б) да ће резултати показивати да чешће похађање допунске наставе фаворизује сукобе са законом. Обе полазне наведене претпоставке биле су погрешне. То се види из извода табеле резултата добијених регресионом анализом.

Табела 57. Извод из резултата утицаја фактора Допунска настава у основној и средњој школи на фактор Сукоби са законом

	Сукоби са законом			
	r	Rp	β	p
Фактор: Допунска настава у основној и средњој школи	.006	-.148	-.116	.001

Допунска настава у основној и допунска настава у средњој школи заједно чине један јединствен фактор који егзистира потпуно одвојено од оба фактора лошег успеха. Он чак није ни у корелацијама са та два фактора. Дакле, прва претпоставка је одбачена, јер резултати показују постојање независног фактора дефинисаног допунским наставама.

И друга претпоставка о утицају тог фактора на сукобе са законом у смеру повећања вероватноће тих сукоба нема утемељење у резултатима. Негативни предзнаци коефицијената парцијалне корелације и бета коефицијента показују да постоји обрнути правац повезаности од очекиваног: вероватноћа сукоба са законом је већа ако је допунска настава изостала. Или, другим речима, похађање допунске наставе делује као протективни, а не као ризични фактор како је била првобитна замисао.

Да је то тако потврђују резултати каноничке дискриминативне анализе. Изводи из табеле у којој су штампани ти резултати дати су у наредној мини табели.

Табела 58. Извод из резултата каноничке дискриминативне анализе о утицају Допунске наставе у основној и средњој школи на разлике између испитаника без сукоба са законом и са три варијабле које описују ове сукобе

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Фактор: Допунска настава у основној и средњој школи	-.198	.027	-.189	.016	-.214	-.019

У сва три случаја постоји додатан интересантан детаљ: изостанак линеарне корелације између тог фактора и варијабле које се односе на сукобе са законом. Та ситуација је још један доказ да коефицијенти корелација, мисли се на оне класичне, тзв. линеарне корелације нису доказ стварне међусобне повезаности неких феномена ни онда када постоје ни онда када не постоје. Јер у овом случају ако се закључује само на основу њих произлази да допунска настава и у основној и у средњој школи нема никаквог утицаја на сукобе са законом. Када се иде корак даље од тих линеарних корелација онда се види да тај утицај постоји, да је статистички значајан и да ова допунска настава по свему судећи има статус заштитног фактора, тј. да делује превентивно смањујући утицај школског неуспеха.

Иако је почетна претпоставка је била да је постојање и похађање допунске наставе индикатор лошег успеха, добијени резултати чине се оправданим. Наиме, протективни фактори дефинишу се као „чиниоци који подстичу позитиван развој и смањују вероватноћу јављања, развијања и одржавања поремећаја понашања“ (Žunić-Pavlović i sar., 2010, str. 30). Допунска настава се организује у складу са индивидуалним потребама и могућностима ученика, поштујући принципе индивидуализације и диференцијације у настави. Помажући ученицима да на адекватан начин испуне и задовоље своје образовне потребе, јачају се заштитни фактори у школској средини (Šaljić, 2014). Ковач-Церовић и сарадници (2017) истичу да уколико је допунска настава организована на адекватан начин може имати позитивне ефекте.

3.4.9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу и сукоби са законом

Прекиди у школовању представљају негативну друштвену појаву и једну од првих манифестација напуштања школовања. Особе које су прекинуле школовање налазе се у повећаној опасности од друштвене искључености и сиромаштва (Sekulović, 2016), теже долазе до посла и чешће су укључене у криминалне активности (Jovanović i sar., 2016). Премештај ученика у другу школу, као и искључење из средње школе, представљају васпитно-дисциплинске мере, које се изричу за тежу повреду обавеза ученика.

Факторска анализа 45 варијабле којима је операционализован школски неуспех показала је да у структури неуспеха егзистира и фактор прекида у школовању. Тај фактор дефинисан је са још две варијабле поред варијабле прекиди: премештај ученика у другу средњу школу и искључење ученика из средње школе. Наравно, снага којом те три варијабле одређују природу овог фактора није иста што се може видети из табеле која следи.

Табела 59. Структура фактора „Прекиди у школовању и премештај ученика у другу средњу школу“

Варијабле	Коеф. засићења	Коеф. корелација
Прекиди у школовању	.780	.760
Премештај ученика у другу средњу школу	.624	.726
Искључење из средње школе	.450	.614

Овај фактор дефинисан је варијаблама од којих је свака појединачно прожета негативним садржајем, па је очигледно да је и сам фактор засићен садржајем такве природе. Наравно, прекиди сами по себи, не морају да носе негативно значење, јер нису увек негативни или не морају да буду, али присуство варијабле „искључење ученика из средње школе“ и „премештај у другу средњу школу“, које без сумње садрже негативну природу и тој првој варијабли дају такву оријентацију. Вероватно је из тог разлога овај фактор несумњиво чинилац сукоба са законом када су они изражени у облику латентне димензије, односно фактора добијеног из варијабли којима су сукоби операционализовани.

Табела 60. Извод из регресионе анализе о утицају фактора „Прекиди у школовању и премештање ученика у другу средњу школу“ на фактор Сукоба са законом

	Сукоби са законом			
	r	Rp	β	p
Фактор: Прекиди у школовању и премештај ученика у другу средњу школу	.4	.140	.139	.002
	84			

Према резултатима у овој мини табели „Прекиди у школовању и премештај ученика у другу средњу школу“ је непосредан ризични фактор сукоба са законом. Његов негативан утицај је очигледан из висине парцијалне корелације и бета пондера и статистички је значајан на врло високом нивоу. Смер утицаја је очекиван, али треба поновити да Прекиди у школовању и премештај ученика у другу средњу школу узимајући у обзир и искључење ученика из средње школе као сумаран ефекат свог постојања непосредно подстичу сукобе са законом. Та врста утицаја је логична и очекивана, али се мора признати да је било логично и очекивано да је тај утицај интензивнији него што то показује бета предиктор у овој регресионој анализи.

У покушају да се разуме зашто утицај није већи и јачи, урађена је и каноничка дискриминативна анализа између фактора Прекиди у школовању и Премештај ученика у другу средњу школу и три појединачне варијабле сукоба са законом које најбоље описују те сукобе. Циљ је био, као и до сада, да се анализира способност овог фактора да прогнозира разлике између испитаника који немају сукобе са законом, с једне стране, и оних који 1) имају те сукобе, 2) који су рецидивисти у тим сукобима и 3) којима су због сукоба изречене кривичне санкције. Ако и ова анализа пружи резултате који су исти, по значењу, као претходни онда се фактор у структури која је већ наведена може дефинитивно сматрати непосредним ризичним чиниоцем сукоба са законом. И то било како да су они мерени.

Резултати каноничке дискриминативне анализе разлика између испитаника који немају сукобе са законом, с једне стране, и испитаника који их имају, који су рецидивисти у тим сукобима и којима су због сукоба изречене кривичне санкције, с друге, на основу фактора Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу дати су у наредној табели.

Табела 61. Извод из каноничке дискриминативне анализе сукоба са законом и три појединачне варијабле на основу Прекида у школовању

	Варијабле сукоба са законом					
	Не постоји - постоји сукоб		Не постоји сукоб – рецидивизам у сукобима		Не постоји сукоб – Изречене санкције	
	С	r	С	r	С	r
Фактор: Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу	.124	.615	.177	.608	.425	.690

Очигледно је да је Прекид у школовању и премештај у другу средњу школу непосредан предиктор у све три појединачне варијабле сукоба са законом. Са прве две тај утицај није тако снажан, јер су предиктивни коефицијенти .124 и .177. Међутим корелације овог фактора са дискриминативном функцијом у те две варијабле су високе што значи да он у знатном степену одређује њихову природу.

Код треће варијабле, оне која описује разлике између испитаника без сукоба и испитаника којима су изречене кривичне санкције због тих сукоба предиктивни коефицијент је чак .425. Позитивни предзнак тог коефицијента показује јасну правилност да чести прекиди и премештај ученика у другу средњу школу имају снажан утицај на чињење сукоба и као последицу тих сукоба, санкције које су због њих изречене.

Штавише када се погледа табела из које је овај извод, видеће се да постоје само три латентне димензије или фактора школског неуспеха који су снажни предиктори сукоба са законом и који касније резултирају изрицањем кривичних санкција. То су Лош успех у средњој школи, Лош успех у основној школи и овај фактор Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу²⁰. Сва три фактора су очигледно део једног ширег склопа феномена из којих резултирају и школских неуспех и сва три фактора па су потребна нова истраживања да би се видело колико је та претпоставка реална.

У прилог овим налазима иду и резултати истраживања (Skiba et al., 2002; Wald & Losen, 2003) у којима се наводи да су школски неуспех, искуство суспензије односно прекидања школовања и напуштање школовања идентификовани као кључни чиниоци за појаву делинквенције, поготово за припаднике мањинских група и особе са инвалидитетом. Томе у прилог говоре и налази да је већина младих која је била укључена у кривични поступак имала искуство неуспеха, суспензије или напуштања школовања (Christle et al., 2005). Даље, налази других студија показују да криминалне активности и сусрет са правосудним системом могу да поремете процес образовања, што на крају може довести до слабијег образовног постигнућа, прекида у школовању па и до напуштања школе (Hjalmarsson 2008; Lochner 2004, 2011; Sweeten 2006). Такође, развој криминалне каријере и стицање одређених користи од ње, могу преусмерити младе људе од образовања у правцу даљег криминалног деловања (Lochner 2004; Ward & Williams 2015). Надаље, стигма као последица делинквентног понашања има значајно негативан утицај на целокупан процес образовања. Посебно негативан ефекат стигматизације има појављивање малолетника пред судом (изречена судска пресуда) што у неким образовним системима може резултовати и избацивањем ученика из школе и прекид даљег школовања (Sweeten, 2006).

3.4.10. Напуштање школовања у основној школи и сукоби са законом

Као што је већ више пута наведено напуштање школовања представља најтежи облик школског неуспеха, а јавља се као последица дуготрајног и континуираног осећаја академског неуспеха, који са собом носи низ емоционалних и социјалних тешкоћа (Malinić, 2009). Сматра

²⁰ Не треба заборавити да је трећа варијабла која дефинише овај фактор Искључење ученика из средње школе. Она се овде не помиње само због тога што се због дужине текста користи назив фактори

се да је напуштање школовања последња фаза динамичког и вишедимензионалног процеса прекида школовања (Andrei et al., 2012; Korhonen et al., 2014).

У овом истраживању напуштање школовања испитивано је са три питања. Првим питањем од испитаника је тражен само податак да ли је у неком тренутку, невезано за период када је то било и колико је трајало, ни да ли се поново враћао школовању или не, напустио школовање. У уводу питања предочено је да се под напуштањем сматра сваки прекид дужи од месец дана. Другим и трећим питањем тражило се прецизирање да ли је то било у основној или средњој школи. Одговори на сва три питања ушли су у анализу у дихотомном облику. Овај кратки увод о врсти питања дат је како би се показало а) да је начин прикупљања података био стандардизован и једнак за све случајеве испитивања напуштања школовања и б) да у том начину не треба тражити разлоге за резултате који су добијени. Јер добијени резултати су доста несагласни са оним што се у теоријама школског неуспеха најчешће тврди када је напуштање школовања у питању. Прво, та три питања ни у којој анализи која је коришћена нису била заједно. У Првој главној компоненти значајно место заузимало је само напуштање школовања у средњој школи са корелацијом са овом компонентом од .621²¹. Напуштање у основној школи није припадало Првој главној компоненти него тек осмој по реду са корелацијом .725. Први начин испитивања или тачније -напуштање школовања када се није водило рачуна да ли се то дешавало у основној или средњој школи - није припадало ни једној компоненти већ је било расељено на три различите компоненте при чему је са неким имало позитивну, а са неким негативну, корелацију. Са све три компоненте те корелације су биле ниске. Закључак који из ове прве анализе следи јесте: 1) да напуштање школовања када се не води рачуна о периоду тог дешавања не постоји као посебан феномен и не припада школском неуспеху као целини; 2) да је напуштање школовања у средњој и основној школи потпуно другачије природе и да не могу бити испитивани као један феномен.

У другој анализи када су те компоненте доведене у облимин позиције, напуштање школовања у средњој школи није значајно дефинисало ниједан фактор и практично је нестало из структуре школског неуспеха. Насупрот томе напуштање школовања у основној школи постало је врло чврст сингл фактор са врло високим коефицијентом засићења .896 и корелације .897. Зашто се све то тако десило тешко је рећи, али оно што је извесно јесте да је напуштање школовања или школе потпуно својеврстан феномен који се не може омеђити границама школског неуспеха, који је можда сасвим другачије природе од школског неуспеха и који следствено томе и не припада том феномену. О тој неприпадности најбоље сведочи све што се дешавало са три варијабле којима је покушано испитивање напуштања школе као дела школског неуспеха. Али упркос свим тим нејасноћама које се намећу у сваком покушају да се разуме позиција напуштања школовања постоји обавеза да се презентује резултат који је добијен када је напуштање школовања у основној школи доведено у однос са фактором Сукоби са законом. Извод из регресионе анализе где се налазе резултати испитивања тог односа дат је у следећој табели.

Табела 62. Утицај Напуштања школовања у основној школи на Сукобе са законом

	Сукоби са законом			
	r	Rp	B	p
Фактор: Напуштање школовања у основној школи	.306	.064	.056	.165

Било је очекивано да Напуштање школовања у основној школи, ако је део структуре школског неуспеха, због природе саме варијабле, због тога што је свако напуштање симптом, или и више, сумарни израз социјалних или индивидуалних или и једних и других проблема

²¹ Напуштање школовања у средњој школи имало је нажалост значајне, али ниске, корелације са још пет других компоненти. То показује да ова варијабла није једнозначна и да је као таква непогодна за анализу било које природе.

који су неспорни ризични фактори сукоба са законом, да дакле то напуштање има непосредног утицаја на ове сукобе независно од тога како су они операционализовани и испитивани. Резултат у овој мини табели показује, међутим, да између напуштања школовања у основној школи и Сукоба са законом постоји релативно ниска, али значајна линеарна корелација чији је коефицијент .306, али да то Напуштање нема статус предиктора сукоба са законом, јер његова парцијална корелација (.064) и бета пондер (.056) нису статистички значајни ($p > .165$). Ради се о класичној слици тзв. привидне повезаности када је корелација између две варијабле посредована неком трећом или трећим варијаблама, али која се губи када се изолују њихови утицаји. Због тих и таквих „привидних повезаности“ су и настале нове мултиваријатне методе анализе података које су у могућности да елиминишу ту посредовану повезаност и утврде постоји ли између неких феномена непосредан однос. Када су Напуштање школовања у основној школи и однос са сукобом са законом у питању ситуација је јасна, али тешко разумљива. Јасна, јер сви параметри показују да је та веза привидна, али тешко разумљива, јер је напуштање школовања по природи ствари такав феномен који би морао да има непосредан утицај на те сукобе. Пошто их он ипак нема, провере су извршене на више начина у циљу проналажења одговора.

Провера добијеног резултата учињена је као и у свим случајевима раније тестирањем способности напуштања школовања у основној школи да разликује испитанике који немају сукобе са законом са једне стране од испитаника који их имају, који су рецидивисти у тим сукобима и којима су због сукоба изречене неке кривичне санкције. Тестирање те способности урађено је каноничком дискриминативном анализом, а резултати су, за ову прилику, дати у изводима из табеле у којој су тестиране те способности за свих десет фактора школског неуспеха.

Табела 63. Извод из табеле каноничке дискриминативне анализе сукоба са законом у три појединачне варијабле на основу Напуштања школовања у основној школи

	Варијабле сукоба са законом					
	Нема сукоба - постоји сукоб		Нема сукоба – рецидивизам у сукобима		Нема сукоба – Изречене санкције	
	с	г	с	г	с	г
Фактор: Напуштање школовања у основној школи	.231	.485	.003	.399	.059	.312

Сада је као што се види напуштање школе у основној школи директан, непосредан фактор који омогућава да се разликују испитаници без сукоба од оних који имају сукобе. То Напуштање је један од три најјача непосредна чиниоца ових разлика: Лош успех у средњој школи (.434), Насиље у школи (.361) и Напуштање у основној школи (.231). Само та три фактора од десет укупно који чине унутрашњу структуру школског неуспеха су прилично снажни предиктори ових сукоба мерених једноставним питањем „јесте ли некада имали неки сукоб са законом“²² и предложеним одговорима „Нисам“ - „Јесам“. Добијени резултат је, када је напуштање у питању, логичан и очекиван, јер Напуштање школовања у основној школи јесте или може да буде сумаран израз разних проблема који, како показује резултат, директно доводи до тих сукоба. Међутим, та логика вреди и кад су две преостале варијабле сукоба у питању, рецидивизам и изречене санкције, које су чак боље и поузданије од немам-имам сукоба, а Напуштање школовања у основној школи је само у корелацијама са њима (.399 и .312) без икакве прогностичке снаге. Колико год се трудили не види се неко прихватљиво објашњење за такав резултат. Као уосталом што се не види ни зашто напуштање школовања у средњој школи није део структуре школског неуспеха и зашто је његов однос са сукобима потпуна непознаница. Прва и чини се логична помисао је да се те две варијабле напуштања школе односе на појаву

²² Питање је наравно гласило мало другачије, али овде је наведена његова суштина.

која је у реалности ретка и да дистрибуција резултата на њима у облику тзв. дистрибуције ретких случајева условљава такво понашање. Зато је у овом моменту важно погледати учесталост напуштања и једне и друге врсте школе како би се та могућност потврдила или отклонила. Али када се већ ради та анализа дистрибуција треба искористити прилику и ову анализу учинити укрштањем тих података напуштања са неком варијаблом која описује сукобе са законом. Тако ће се још боље видети да ли дистрибуција фреквенција напуштања школе у основној и средњој школи има повезаност са том варијаблом сукоба или се изостанак повезаности дугује малом броју случајева код те две варијабле, а можда и код варијабле која описује сукобе. За ту анализу намерно је одабран дихотомни облик варијабле „нема сукоба-изречене кривичне санкције“. Један разлог за то је врло добра поузданост те варијабле, а други још провокативнији – оба облика напуштања школе немају предиктивну способност разликовања испитаника који немају сукобе и испитаника којима су изречене санкције.

Резултати који су добијени у овој врсти анализе дати су у наредној табели.

Табела 64. *Учесталост напуштања школовања у основној и средњој школи и њихов однос са сукобима са законом*

Сукоби са законом	Напуштање у основној						Напуштање у средњој					
	Нема		Има		N	%	Нема		Има		N	%
	N	%	N	%			N	%	N	%		
Нема сукоба	447	99,8	1	0,2	448	100	446	99,5	2	0,5	448	100
Има сукоба – изр. санкције	153	70,5	64	29,5	217	100	158	72,8	59	27,2	217	100
Укупно	600	90,2	65	9,8	665	100	604	90,8	61	9,2	665	100
Статистички параметри: $\chi^2=176.143$; $C=.458$; $p<.000$						Статистички параметри: $\chi^2=127.580$; $C=.401$; $p<.000$						

Да, извесно је да обе варијабле напуштања школе имају дистрибуције оштро закривљене ка одговору „нема напуштања“, али је такође извесно да ова дистрибуција не може бити разлог тога што напуштање у средњој школи не припада ни једном фактору школског неуспеха или што напуштање у основној школи нема предиктивни статус у сукобима, већ само линеарну корелацију са њима.

Да би се напуштање у основној школи разумело, али и да би се видело како се понаша напуштање у средњој школи, учињен је још један и то последњи покушај анализе тих варијабли у односима са сукобима. Наиме изабрано је седам појединачних варијабли независно од тога да ли припадају унутрашњој структури школског неуспеха и оне регресирание на варијаблу немам-имам сукобе са законом. Тих седам варијабли изабрано је по интуицији истраживача, али од тих седам само су три важне, јер се жели провера њихове повезаности са сукобима онда када нису удружене у неки фактор. Те три варијабле су прекиди у школовању, напуштање школе у основној школи и напуштање у средњој школи.

Резултати те накнадне провере понашања наведене три варијабле дати су у наредној табели.

Табела 65. *Регресиона анализа утицаја седам појединачних варијабли на сукобе са законом*

	Сукоби са законом			
	r	Rp	β	p
Број поправних у основној школи	.306	.052	.108	.218
Број поправних у средњој школи	.312	.033	.057	.438
Лош успех у основној школи	.308	-.009	-.020	.825
Лош успех у средњој школи	.355	.080	.145	.058
Прекиди у школовању	.288	.129	.125	.022
Напуштање у основној школи	.155	.143	.130	.001
Напуштање у средњој школи	.357	.199	.214	.000
$R_m=.558$; $R_m^2=.312$				

Седам појединачних варијабли дало је мултиплу корелацију .558. То је заиста одличан резултат тим пре што он долази од ограниченог броја варијабли. Нажалост није се много постигло у разумевању зашто напуштање школовања у средњој школи није део школског неуспеха и зашто је напуштање школовања у основној школи потпуно изоловани тзв. сингл фактор у том систему. Али постигло се у нечем другом можда важније од тога којој структури то напуштање припада. Доказало се наиме да су три појединачне варијабле из те мини анализе врло важни и непосредни чиниоци сукоба са законом: прекиди у школовању, напуштање школе у основној школи и напуштање школе у средњој школи. За прекиде у школовању овај резултат је и очекиван јер су они неспорни део структуре школског неуспеха и јер су и у претходним анализама показали свој значај. Напуштање школовања у основној школи се потврдило као значајан чинилац неких видова сукоба али његова специфичност није разјашњена. Та варијабла има предиктивну способност када су сукоби изражени у бинарном облику „нема-има“ сукоба, али ништа више од тога није откривено ни у овој другој или трећој анализи по реду. Да ли је специфичност тог фактора или те варијабле, свеједно, толика да се односи само на један мали сегмент узорка испитаника или њиховог понашања тешко је рећи, али је то могући разлог резултата који се добијају са овом варијаблом. Основно образовање у Републици Србији је обавезно. Свако напуштање тог образовног процеса подлеже санкцијама од стране државе, али упркос томе то напуштање очигледно постоји као део понашања извесног броја испитаника у узорку. Можда је та чињеница делимично објашњење оволике специфичности те варијабле, али је скоро извесно да оно није једино. Све то што се дешавало са овом варијаблом заслужује и даља проучавања како би се разумело зашто је она непосредни чинилац једног облика сукоба са законом, а другог није иако је тај други облик поузданија и боља мера сукоба²³.

Што се тиче напуштања школе у току средње школе постоје аспекти који су врло јасни и аспекти који никако нису јасни. Јасно је на пример да је то важан предиктивни чинилац сукоба са непосредним утицајем на те сукобе. Јасно је такође да се та варијабла никако не сме запостављати када се испитују фактори сукоба са законом који припадају школском окружењу, било то напуштање удружено у неку другу групу варијабли или потпуно само. Није међутим јасно зашто оно не припада структури школског неуспеха када се већ на први поглед чини да је то заједнички израз многих проблема које ученик доживљава у вези са својим школовањем. Тај аспект ове варијабле треба подробно проучити применом различитих метода, па и анализом појединачних случајева.

Још једно могуће објашњење добијених резултата налази се у самом начину испитивања напуштања школовања. Наиме, испитивање овог сложеног и дуготрајног феномена захтева лонгитудинална истраживања и велике мултидисциплинарне тимове истраживача, како би се проблем сагледао у целини. Специфичност узорка овог истраживања може помоћи да се резултати боље разумеју. Треба имати у виду да су малолетни учиниоци кривичних дела у узрасној доби када се очекује да је њихов образовни процес још увек у току, те да ће добар део и завршити средњу школу. Подузорок младих у суобу са законом испитиван је, једним делом у ванзаводским условима и ти испитаници су били укључени у образовни процес (редовно или ванредно), а другим делом у институционалним условима, где им је похађање школе омогућено и представља интегрални део третмана. Други подузорок чинили су средњошколци, редовно укључени у образовни процес. Вероватно би се значајно другачији резултати добили да је испитивање обављено на другачијем узорку, нпр. са осуђеним пунолетним лицима.

²³ Код тог другог облика у питању је рецидивизам у сукобима. Можда испитаници који напуштају школу у основној школи не чине нове сукобе што је мање вероватно или променом пребивалишта избегавају реаговање власти. Или чине ситне прекршаје који се не евидентирају. Или све то заједно плус нешто четврто.

3.5. РАЗЛИКЕ У ШКОЛСКОМ НЕУСПЕХУ ИЗМЕЂУ ИСПИТАНИКА БЕЗ СУКОБА СА ЗАКОНОМ И ОНИХ КОЈИ СУ ЧИНИЛИ ЛАКШЕ И ТЕЖЕ СУКОБЕ

У одговарајућим поглављима овог рада наведено је да осим основног циља истраживања дефинисаног као утврђивање утицаја школског неуспеха на сукобе са законом постоје и други циљеви, а пре свега проучавање утицаја школског неуспеха на разлике између неделинквентног и делинквентног понашања, а затим и на разлике између лакших и тежих облика тог понашања. Прецизније наведено, ти други циљеви могу се операционализовати у три облика: 1) анализа разлика у школском неуспеху између испитаника који нису имали сукобе са законом и оних који су имали лакше облике сукоба; 2) анализа разлика у школском неуспеху између испитаника који нису имали сукобе са законом и оних који су имали теже облике сукоба и 3) анализа утицаја школског неуспеха на разлике између лакших и тежих облика сукоба са законом.

Проблем лакшег или тежег делинквентног понашања је стари проблем криминологије и истраживања тог феномена и није га лако решити, а да не трпи бројне приговоре. Кад су истраживања у питању решења су врло различита. У највећем броју истраживачких радова као индикатори тежег криминалног понашања користе се 1) висина запрећене казне за дела која су учињена и 2) криминолошки тип рецидивизма, односно број извршених кривичних дела посебно оних са дужом запрећеном казном затвора.

Нажалост у овом истраживању то није било могуће. Да би се постигли што искренији одговори на бројна питања о школском неуспеху и сукобима са законом, од којих је изван број био врло деликатан, истраживање је било анонимно. То је премостив проблем уколико у серији питања постоји и питање шта су урадили или за које дело су изречене санкције. Али пошто и та питања изазивају сумњу у анонимност и значајно смањују валидност прикупљених података, у овом истраживању су таква питања избегнута. Једини податак који је у овом истраживању стајао на располагању за процену тежине сукоба са законом била је врста изречене санкције. Тај податак није добијен од испитаника већ од установе у којој је вршено истраживање (центра за социјални рад, васпитних установа, васпитно-поправног дома и казнено-поправног завода за малолетнике). Наравно кривичне санкције се изричу малолетницима уз поштовање многих критеријума (личност малолетника, олакшавајуће и отежавајуће околности, породичне прилике и многе друге), али је неспорно да и врста кривичног дела и начин извршења имају значајну улогу. Том критеријуму су прилагођене и саме санкције, па је и у законодавству и у пракси познато да се ванинституционалне санкције изричу за лакше, а институционалне за теже облике сукоба са законом. Отуда и подела свих санкција на те две врсте садржи, у приличном обиму и тежину учињених преступа. Сагласно том ставу у овом раду ће најпре бити анализиран утицај школског неуспеха на разлике између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције. Та врста анализе треба да покаже да ли је тачна основна претпоставка од које се пошло у овом делу рада да постоје разлике у ове две врсте изречених санкција и да оне одражавају тежину делинквентног понашања. Зато је та анализа прва на реду иако би по неком природном следу она требало да буде на крају након анализе односа школског неуспеха са лакшим и тежим облицима делинквентног понашања.

У другој врсти анализе тестиране су разлике у школском неуспеху између испитаника који нису имали сукобе са законом, дакле делом опште популације и оних којима су изречене ванинституционалне санкције, односно оних који су учинили лакше преступе. У трећој врсти анализе тестиране су разлике у школском неуспеху између испитаника без сукоба са законом и оних који су учинили теже облике преступа, односно оних којима су изречене институционалне санкције. Тај други и трећи начин анализе резултата треба да омогући сагледавање утицаја школског неуспеха на разлике између делинквентног и неделинквентног понашања што је такође један од декларисаних циљева овог рада.

Друга и трећа анализа захтевале су претходну интервенцију на узорку оних који су испитани у средњим школама и који су на питање да ли су имали сукоб са законом одговорили

позитивно, а на питање о санкцијама негативно, односно да у њиховом случају није поднета кривична пријава и није реаговао јавни тужилац. Ова категорија извучена је из групе испитаника „Без сукоба са законом“, а они који су преостали поређени су са онима којима су изречене кривичне санкције. Тако се добио максимално могућ чист однос и валидни резултати.

3.5.1. Школски неуспех и тежина делинквентног понашања - разлике у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције

Као што је речено у уводу овог поглавља анализа разлика у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције је у функцији анализе утицаја школског неуспеха на лакше и теже облике делинквентног понашања односно сукоба са законом. Колико је познато о односу школског неуспеха и тежине делинквентног понашања нема много истраживања, бар не на начин који ће бити примењен у овом истраживању, али је проблем утицаја школског неуспеха на делинквентно понашање уопште, прилично заступљен у литератури. Истраживачки и теоријски радови (Anderson, 2014; Felson & Staff, 2006; Gottfredson, 2000; Kubek et al., 2020; Maguin & Loeber, 1996; Malinić, 2009; Rud et al., 2018; Rumberger & Lim, 2008; Sweeten et al., 2009) о том односу били су значајан извор идеја и у анализи која је урађена касније, али и помоћ да се разумеју резултати који су добијени.

Анализа разлика у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције урађена је каноничком дискриминативном анализом. Разлог за коришћење те методе је једноставан: критеријска варијабла дефинисана врстом изречених кривичних санкција је номиналне, а не интервалне или нумеричке природе, па је ова метода једна од ретких мултиваријатних анализа која је била на располагању. Други разлог су њене особености, односно предности над другим методама: 1) она даје латентну димензију (тзв. каноничку дискриминативну функцију) која је одговорна за разлике између две групе испитаника, 2) даје општу меру објашњености тих разлика (тзв. коефицијент каноничке корелације), 3) идентификује варијабле које су предиктори разлика и варијабле које су само у привидној корелацији са функцијом која је одговорна за разлике и друге корисне информације. Такође, важно је да ова метода омогућава да се говори и о утицају појединих варијабли на критеријску варијаблу, јер се разлике које нека варијабла објашњава могу интерпретирати и у том значењу. Из свих наведених разлога ова врста дискриминативне анализе се користи скоро увек када то захтева природа критеријске варијабле.

Резултати који су добијени анализом разлика у факторима школског неуспеха између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције дати су у наредној табели.

Табела 66. Разлике у факторима школског неуспеха између испитаника којима су изречене ванинституционалне и институционалне санкције

Ванинституционалне vs институционалне санкције		
Фактори школског неуспеха	с	г
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	-.048	.445
Лош успех у учењу у средњој школи	-.238	.196
Лош успех у учењу у основној школи	.398	.637
Бежање са часова	-.049	.247
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.249	.609
Учешће у насиљу	.556	.704
Виктимизација насиљем	-.425	.385
Допунска настава у основној и средњој школи	.414	.462
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.485	.582
Напуштање школе у основној	-.204	.127
Wilks' lambda		.785
Каноничка корелација		.464
Ниво значајности		.028
Центроиди група	нема сукоба=	-.751
	има сукоба=	.357

Добијени резултати су прворазредног значаја са било ког становишта гледали. Прво, каноничка корелација ових десет варијабли, заправо фактора који представљају унутрашњу структуру школског неуспеха је .464. То практично значи да тих десет фактора школског неуспеха објашњава 21.5%²⁴ разлика између ванинституционалних и институционалних санкција односно између лакших и тежих облика криминалног понашања будући да су ове санкције индикатори криминалног понашања. То је с обзиром на мали број фактора и на природу критеријске варијабле, тј. на врсту санкција, веома задовољавајући постотак. Друго, и оно што треба посебно нагласити је чињеница да се тај постотак објашњености дугује: Лошем успеху у основној школи, Рецидивизму тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи, Насилним облицима понашања у школи, Допунској настави у основној и средњој школи и Прекидима у школовању и пресељењу у другу средњу школу. Ти фактори су предиктори ових разлика или другим речима предиктори тежих облика криминалног понашања. Та тврдња произлази из чињенице да свих пет наведених фактора имају за природу тзв. каноничких дискриминативних коефицијената високе вредности па и вредности коефицијената корелације²⁵. Сви су они позитивног предзнака што практично значи да је лош успех у основној школи предиктор тежих облика делинквентног понашања односно изрицања институционалних санкција (.398), да су тежи облици тог понашања чешћи услед Рецидивизма проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи (.249), услед постојања Допунске наставе у основној и средњој школи (.414), услед Прекида у школовању и пресељења у другу средњу школу (.485) и нарочито Насилног понашања у школи (.556). Посебан раритет ових резултата свакако је статус предиктора Допунске наставе у основној и средњој школи. Тај фактор је наине био скоро потпуно одсутан од било којих утицаја када је анализиран утицај школског неуспеха на фактор Сукоба са законом. Штавише у неким односима постојала је вероватноћа да је он протективни чинилац тих сукоба. У овој ситуацији међутим тај фактор је доста снажан предиктор тежих облика делинквентног понашања што

²⁴ Квадрат каноничке корелације.

²⁵ Видети у табели болдиране коефицијенте и једне и друге.

значи да је допунска настава, бар у овом случају схваћена као чинилац са негативним значењем.

Пет преосталих фактора нису практично важни за ову диференцијацију ванинституционалних и институционалних санкција односно за разликовање лакшег и тежег делинквентног понашања, али нису једнозначни у односу према том понашању и стручно су интересантни. Прво, фактор Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи који, ваља се подсетити, садржи све врсте дисциплинских казни које се могу изрећи ученицима у средњој школи, има нулту предиктивну снагу, али је корелација са функцијом која раздваја те облике понашања у скоро субстанционалном обиму од .445. Овај фактор, како је већ било говора раније, је типичан пример „привидне повезаности“ или другим речима он је паралелан са дискриминативном функцијом, али се нигде не додирује са њом. Исто то важи и за Бежање са часова, али је корелација тог фактора знатно нижа од претходне и износи свега .247. Сви преостали из ове групе фактора „без утицаја“, а има их још три, су типични примери супресора тј. фактора који је у корелацији са функцијом која раздваја та делинквентна понашања и која је у извесном степену њихов предиктор, али који ту предикцију остварује посредством неке треће варијабле. Та трећа може бити из истог сета варијабли, али је често случај да она није у истом списку и да је непозната. Да би имала тај супресорски утицај варијабла мора бити у прилично високој корелацији са овом непознатом варијаблом. Пошто у овом сету од десет фактора нема оних који су у високој међусобној корелацији (видети табелу у анексу) то значи да су три фактора који имају ову врсту утицаја у корелацији са неком димензијом или неким садржајем изван оних који се овде анализирају. Иначе, статистички гледано тај супресорски утицај се лако открива по различитим предзнацима каноничког дискриминативног коефицијента (с) и коефицијента корелације (r). У овом случају фактори који имају супресорски утицај су Лош успех у учењу у средњој школи (-.238 и .196), Виктимизираност облицима насиља у школи (-.425 и .385) и Напуштање школовања у основној школи (-.204 и .127).

Посебна занимљивост поред пет фактора школског неуспеха који су прилично снажни предиктори разлика између лакших и тежих делинквентних понашања и три фактора са супресорским утицајем на те разлике је резултат изражен једноставним питањем зашто су предиктори тежих облика делинквентног понашања фактори чије је порекло везано за основну школу, а не за средњу. Наиме Лош успех и Рецидивизам тежих проблема у понашању су фактори који имају предиктивни утицај на разлике између лакших и тежих облика делинквенције, а Лош успех у средњој школи и Рецидивизам тежих облика понашања такође из средње школе немају баш никакав предиктивни значај, ако се не рачуна минимални супресорски утицај Лошег успеха (-.238 и .196). Одговор на то не баш једноставно питање је вероватно у почетној тези Мофитове (Moffit, 1993) да рани поремећаји тј. они који почињу у основној школи или још раније перзистирају и у броју сукоба са законом и у њиховој тежини.

3.5.2. Утицај школског неуспеха на разлике између неделинквентног и лакшег делинквентног понашања

У криминологији, па и другим научним дисциплинама које се баве проблемима сукоба са законом младих, релативно су ретка истраживања чинилаца који утичу на лакше облике тих сукоба. Обично се истражује утицај ризичних и протективних фактора на сукобе уопште не разврставајући их у лаке, теже или тешке. Истраживања која су била доступна показала су да школски неуспех има значајног утицаја на број и на врсту тих сукоба, али они нису разврстани у лаке и тешке. Тако су на пример Фарингтон (Farrington, 1987) и Мофит и сарадници (Moffit et al., 1993) установили да деца која показују проблеме у учењу имају врло разноврсне сукобе са законом почев од ситних крађа, крађа аутомобила, па све до разбојништва и силовања.

У овом раду нагласак је управо на тој подели у категорије, јер је то један од начина провере хипотезе о утицају школског неуспеха на неделинквентно и делинквентно понашање.

Ово понашање је, наиме, класификовано као „лакши сукоби са законом“ и „тежи сукоби са законом“ на основу врсте санкција која је испитаницима изречена због тих сукоба.

То је методолошки гледано другачији приступ и релативно нов у досадашњим истраживањима односа школског неуспеха и сукоба са законом. Иза тог приступа стоји претпоставка да се можда етиолошки чиниоци, овог пута изражени као школски неуспех, разликују између лакших и тежих престапа, те да се следствено томе и превентивни програми и програми третмана учинилаца тих престапа морају прилагођавати тим разликама.

Тестирање утицаја школског неуспеха на разлике између испитаника који нису имали сукобе са законом и оних који су имали сукобе лакше природе, односно оних којима су изречене ванинституционалне кривичне санкције учињено је као и у ранијим случајевима каноничном дискриминативном анализом. Резултати те анализе дати су у наредној табели.

Табела 67. Утицај школског неуспеха на разлике између испитаника који нису имали сукобе са законом и оних који су имали лакше облике сукоба

Без сукоба са законом vs Лакши облици делинквентног понашања		
Фактори школског неуспеха	с	г
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.110	.484
Лош успех у учењу у средњој школи	.627	.741
Лош успех у учењу у основној школи	.239	.344
Бежање са часова	.189	.285
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	-.154	.176
Учешће у насиљу	.036	.067
Виктимизација насиљем	-.141	-.090
Допунска настава у основној и средњој школи	-.385	-.209
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.343	.592
Напуштање основне школе	.191	.390
Wilks' lambda		.823
Каноничка корелација		.410
Ниво значајности		.000
Центроиди група	нема сукоба= има сукоба=	-.120 1.679

Каноничка дискриминативна анализа изоловала је једну функцију односно латентну димензију која је одговорна за све разлике између испитаника неделинквената и делинквената који су учинили лакша кривична дела и којима су изречене ванинституционалне санкције. Та латентна димензија има каноничку корелацију са овим разликама од .410, што значи да је у могућности да се уз помоћ школског неуспеха објасни 16,8% свих разлика које постоје између неделинквентне групе испитаника и групе оних који су учинили лакша кривична дела. То није мали постотак, ако се има у виду да насупрот тим разликама стоји само десет варијабли школског неуспеха. Додуше то нису једнозначне варијабле, већ такође латентне димензије феномена школског неуспеха, али ипак њихов број је релативно мали за неки већи постотак. Каноничка корелација је значајна на .000 што је доказ да је добијени резултат није плод неких случајних околности или грешака у процесу доказивања већ исходиште систематског деловања управо тих фактора школског неуспеха.

Појединачна анализа фактора школског неуспеха који праве разлику између неделинквената и учинилаца лакших кривичних дела показује значајно другачије резултате у

односу на претходну анализу²⁶, у којој су се разлике у лаким и тежим делинквентним понашањима највише дуговале насилним облицима понашања у школи. Предиктивна способност Насилног понашања била је .556 и корелација са функцијом чак .704. Овог пута када су у питању разлике између неделинквената и оних који су починили лакша кривична дела резултат је следећи: предиктивна способност фактора Насилни облици понашања у школи равна је нули (.036), а исто тако је и његова корелација са дискриминативном функцијом равна нули (.067). И даље, Лош успех у средњој школи у прошлој анализи имао је минимални утицај на испитивање разлике и то преко медијатора, а овом приликом Лош успех у средњој школи доминира способношћу предикције разлике између неделинквената и лакших облика престапа (.627 и .741).

Иако је доминантност Лошег успеха у средњој школи толико изражена да се све разлике могу приписати заправо њему треба поменути и прилично снажан утицај Прекида у школовању и премештања ученика у другу средњу школу са коефицијентима предикције .343 и корелације .592, као и Лошег успеха у основној школи (.239 и .344). Такође треба рећи да у овом случају нема варијабли тј. фактора са утицајем преко медијатора као што је то био случај у претходној анализи.

3.5.3. Утицај фактора школског неуспеха на разлике између неделинквентног понашања и тежих облика делинквентног понашања

Као што је раније наведено поједини аспекти школског неуспеха значајно утичу на делинквентно понашање младих, али у истраживањима није прављена разлика у тежини делинквентног понашања, нити је анализиран допринос школског неуспеха извршењу лакших или тежих кривичних дела.

У овом делу рада предмет анализе је управо то. На претходним странама видело се да извршење лакших кривичних дела снажно потпомажу Лош успех у средњој школи и Лош успех у основној школи, те Прекиди у школовању и премештај ученика у другу основну школу, али да доминантну улогу у томе има Лош успех у средњој школи. Зато ће бити веома занимљиво да се провери разлика у деловању фактора школског неуспеха када су у питању тежи облици криминалног понашања. Ваља се подсетити да су све санкције које су ванинституционалног карактера третиране као индикатори извршења лакших, а институционалног карактера као индикатори извршења тежих облика кривичних дела.

Претходне две анализе утицаја школског неуспеха, тачније фактора његове унутрашње структуре, на разлике између лакших и тежих облика делинквентног понашања (прва анализа) и разлика између неделинквентног и лакшег делинквентног понашања (друга анализа) показала је врло вредне и важне резултате. Њихова основна одлика је да поједини фактори школског неуспеха имају снажан непосредан утицај на разлике и да се ти фактори разликују зависно од врсте анализе и предмета поређења. Зато је важно како ће се ови фактори показати када су у питању учиниоци тежих облика делинквентног понашања у поређењу са испитаницима који нису починили никакав преступ. Резултати те анализе урађене такође каноничком дискриминативном методом дати су у наредној табели.

²⁶ Са утицајем фактора школског неуспеха на разлике између испитаника који су учинили лакше и теже облике кривичних дела, односно на оне којима су изречене ванинституционалне и институционалне кривичне санкције.

Табела 68. Утицај школског неуспеха на разлике између испитаника који нису имали сукобе са законом и оних који су имали теже облике делинквентног понашања

Без сукоба са законом vs Тежи облици делинквентног понашања		
Фактори школског неуспеха	С	г
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.058	.535
Лош успех у учењу у средњој школи	.334	.563
Лош успех у учењу у основној школи	.468	.657
Бежање са часова	.079	.247
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.073	.485
Учешће у насиљу	.216	.367
Виктимизација насиљем	-.198	.099
Допунска настава у основној и средњој школи	-.106	.038
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.502	.718
Напуштање школовања у основној школи	.006	.276
Wilks' lambda		.502
Каноничка корелација		.705
Ниво значајности		.000
Центроиди група	нема сукоба= има сукоба=	-.385 2.582

Три фактора школског неуспеха одређују ове разлике између ученика који не чине кривична дела и оних који их чине и то у тежем облику. То су, по рангу утицаја на те разлике, Прекиди у школовању и пресељење ученика у другу средњу школу (.502 и .718), Лош успех у основној школи (.468 и .657) и Лош успех у средњој школи (.334 и .563). Сви остали, а има их седам, су ирелевантни ако се гледа непосредан утицај на те разлике и способност њиховог прогнозирања. Тим трима факторима из формалних разлога и уз пуно добре воље могу се придодати и Насилни облици понашања у школи (.216 и .367) али њихова предиктивна снага је два и по пута слабија од Лошег успеха у средњој школи, а чак пет и по пута од Прекида у школовању²⁷. Значај Насиља у школи је у чињеници да се ради о диференцијацији неделинквентног и тежег делинквентног понашања које очигледно у истом проценту садржи и насилне деликте.

Ова три фактора представљају снажне предикторе тежих облика делинквентног понашања. Лош успех у основној школи и Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу су генерално гледано снажни предиктори и лакших и тежих делинквентних понашања као и разлика између та два типа па им је предикторско место обезбеђено независно од положаја других фактора. Позиција Лошег успеха у средњој школи је далеко занимљивија, јер утицај тог фактора „шета“ од скоро безначајног посредног утицаја (на разлике између лакших и тежих облика делинквентног понашања) до снажног чиниоца разлика између неделинквентног понашања и лакших облика престапа. Иако не постоје чврсти докази да су ови резултати у потпуној сагласности са правилношћу која се приписује Мофитовој (Moffit, 1993), а не постоје јер то није био истраживачки циљ, чини се да је Лош успех у средњој школи више одговоран за адолесценцијом лимитиране поремећаје понашања (лакшег типа), а Лош успех у основној за ране и трајне облике тог понашања.

²⁷ Упоредјујући квадриране каноничке дискриминативне коефицијенте.

3.5.4. Упоредни преглед утицаја фактора школског неуспеха на тежину делинквентног понашања

Постоји извештан интерес првенствено истраживачке природе, али и са могућим практичним импликацијама да се упоређи утицај фактора школског неуспеха на лакше и теже облике сукоба са законом, односно на лакше и теже делинквентно понашање. Лакши и тежи облици тог понашања упоређени су у односу на школски неуспех ученика који нису имали сукобе са законом, наравно сваки од њих посебно, а онда међусобно како би се видело да ли фактори школског неуспеха поседују ту врсту осетљивости да диференцирају делинквентно понашање изражено као чињење лакших и тежих кривичних дела. Добијени резултати осим теоријског значаја поседују и практични значај јер ће показати на које чиниоце неуспеха треба усмерити превентивне активности, а можда и одредити сам облик и садржај тих активности.

Резултати тог упоређивања дати су у наредној табели.

Табела 69. Упоредни приказ утицаја фактора школског неуспеха на разлике између ученика без делинквентног понашања и оних који су имали 1) лакше и 2) теже облике делинквентног понашања, те утицај тих фактора на разлике 3) између лакшег и тежег облика тог понашања

Фактори школског неуспеха	Без делинкв. пон. vs лакши облици дел. пон.		Без делинкв. пон. vs тежи облици дел. пон.		Лакши облици vs тежи облици дел. пон.	
	с	г	с	г	с	г
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	.110	.484	.058	.535	-.048	.445
Лош успех у учењу у средњој школи	.627	.739	.334	.563	-.238	.196
Лош успех у учењу у основној школи	.239	.344	.468	.657	.398	.637
Бежање са часова	.189	.285	.079	.247	-.049	.247
Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	-.154	.176	.073	.485	.249	.609
Учешће у насиљу	.036	.067	.216	.367	.556	.704
Виктимизација насиљем	-.141	-.090	-.198	.099	-.425	.385
Допунска настава у основној и средњој школи	-.385	-.209	-.106	.038	.414	.466
Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.343	.592	.502	.718	.485	.582
Напуштање школовања у основној школи	-.191	.390	.006	.276	-.204	.127
Wilks' lambda	.832		.502		.785	
Каноничка корелација	.410		.705		.464	
Ниво значајности	.000		.000		.028	
Центроиди група нема сукоба =	-.120		-.385		-.751	
има сукоба =	1.679		2.582		.357	

Ово поређење можда је најбоље почети од висине каноничких корелација сваке од три каноничке дискриминативне анализе којом су, како је већ познато, урађене ове анализе разлика. Како се из табеле види анализа разлика између ученика који немају делинквентних понашања и оних који имају лакше облике тих понашања је .410. Њој је по висини релативно

блиска каноничка корелација која је добијена истраживањем способношћу фактора школског неуспеха да диференцира лакше и теже облике делинквентног понашања (.464). Међутим, највећу способност диференцирања ови фактори показују када се испитује њихов утицај на разлике између неделинквентног понашања и чињења тежих облика кривичних дела (.705). Добијени резултат значи да се неким од тих фактора могу предвидети тежи облици делинквентног понашања те да се превентивним интервенцијама усмереним на те факторе могу спречити или учинити мање вероватним одређени облици понашања. Резултат по коме се чак 49,7% тежих облика делинквентног понашања може објаснити само са три латентне димензије школског неуспеха заиста је изузетан и стога изузетно важан. Те димензије или фактори су Лош успех у основној и Лош успех у средњој школи, те Прекиди у школовању и премештај ученика у другу средњу школу. Ако би се превентивне интервенције концентрисале само на те три димензије вероватно би дошло до значајног смањења тежих облика делинквентног понашања. Тачан обим тог смањења не може се идентификовати без експерименталних истраживања, али је логично очекивати да то буде блиско пропорцији ових понашања за која су та три фактора и одговорна. При томе се ипак мора водити рачуна да у тежим облицима делинквенције доминирају утицаји Прекида у школовању и Лош успех у основној школи. Оба ова фактора садрже читаву лепезу негативних утицаја и оба потичу из „раног“ периода. Према законитости на коју је указала Мофитова, ако се у том периоду не спрече прекиди у школовању и ако се не ублажи лош успех, криминално понашање детета ће прерасти у уобичајени начин понашања. И то у тежи облик делинквентног понашања.

Лош успех у основној школи и Прекиди у школовању²⁸ су по свој прилици генералне одреднице и Лакшег и Тежег делинквентног понашања, али и разлика између та два облика овог понашања. Овакав закључак следи из чињенице да се ова два фактора налазе у све три анализе које су урађене. Лош успех је, рекло би се, нешто слабији предиктор у разликама између неделинквентног и лакших облика делинквентног понашања (.239 и .344), али је зато врло јак у диференцијацији неделинквентног и тешких облика делинквентног понашања, као и између лакших и тешких облика делинквенције. Прекиди у школовању су доминантни у сва три облика која су испитивана. Пажњу истраживача међутим, посебно привлачи изузетно снажан предиктиван утицај Лошег успеха у средњој школи када је у питању однос неделинквентног понашања и лакших облика делинквентног. Та врста лошег академског постигнућа је скоро потпуно одговорна за чињење лакших облика криминала (.627 и .793), па се превентивне интервенције тог типа престапа могу темељити и само на њему. Нажалост, или на срећу, његов утицај на диференцијацију неделинквентних понашања и тешких облика тог понашања је знатно слабији, да би код диференцијације лакших од тешких облика делинквентног понашања потпуно нестало и претворио се у посредан однос.

Још два фактора заслужују да им се посвети пуна пажња. Први је Допунска настава у основној и средњој школи која у диференцијацији лакших и тежих облика делинквентног понашања има снажан предиктивни утицај (.414 и .462) и то фаворизујући теже облике. Но, њен статус се неочекивано мења и постаје заштитни фактор када је у питању утицај на разлике између неделинквентног понашања и лакших облика криминала. Мора се признати да те промене нису сасвим јасне и ваљало би неким другим истраживањем, другачијег истраживачког модела, истражити зашто долази до тих промена. Други фактор су Насилни облици понашања у школи. Тај фактор је потпуно ирелевантан кад су у питању разлике између неделинквентног понашања и лакших облика криминала, врло слабог предиктивног статуса код разлика неделинквентног понашања у односу на теже облике криминала, али је зато врло снажан предиктор разлика између лакшег и тежег облика криминалног понашања. Наравно, његова „одговорност“ је за теже облике, па се насиљу у школи мора посветити велика пажња у превенцији.

На крају ове упоредне анализе утицаја фактора школског неуспеха на лакше и теже облике делинквентног понашања важно је, са истраживачког становишта гледано, навести да неки од фактора са делинквентним понашањем имају привидне повезаности које се огледају у

²⁸ У називу овог фактора је изостављена варијабла Премештање у другу средњу школу, јер Прекиди имају знатно већу улогу у њему од друге варијабле.

статистички значајним међусобним корелацијама, али без предиктивне способности. Типичан пример за то је Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи, односно изрицање читаве лепезе дисциплинских казни у средњој школи, што је прави садржај тог фактора чије су корелације са одговарајућим облицима понашања .484 са лакшим облицима криминалног понашања, а .535 са тежим облицима тог понашања и .445 такође са тежим облицима у процесу разликовања од лакших облика. Овај резултат, али и неке друге сличног типа треба имати у виду и избегавати планирање и спровођење превентивних интервенција темељених на њима, јер су у питању привидне повезаности па превентивне интервенције темељене на њима не могу бити ефективне.

3.6. РАЗЛИКЕ У УТИЦАЈУ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА НА СУКОБЕ СА ЗАКОНОМ ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА

Савремени приступи у социјалној педагогији, психологији, педагогији и социологији, све више поклањају пажњу етиолошким разликама у неким понашањима или односима, између дечака и девојчица тј. разликама по полу.

У многим истраживањима потврђена је повезаност између пола ученика и школског постигнућа (Đukić i sar., 2013; Freudenthaler et al., 2008; Lam et al., 2012; Rogers et al., 2009; Steinmaur & Spinath, 2008). Резултати интернационалне студије у којој су истраживане разлике у школском постигнућу ученика у односу на пол, показују да девојчице испољавају већи степен ангажованости у школи и да су у просеку имале боље оцене у односу на дечаке (Lam et al., 2012). Ауторка Малинић (2009) сумирајући резултате различитих студија, наводи да девојчице остварују боље академско постигнуће од дечака, а осим разлике у когнитивним способностима, објашњења се налазе и у бољој адаптацији девојчица на школске активности, заступљеним стиливима учења, бољом концентрацијом и развијенијим организационим вештинама. Са друге стране, неки аутори (Freudenthaler et al., 2008; Johnson, 2008) сматрају да полне разлике у школском успеху леже у факторима личности и мотивације, пре него у когнитивним способностима ученика.

Полне разлике такође, могу бити значајне одрединце различитих облика делинквентног понашања. Између криминалитета малолетника и малолетница, постоје значајне разлике у погледу етиолошких чинилаца, али и феноменолошких карактеристика (Stevković, 2014). Као што је раније наведено, малолетнички криминалитет је доминантно одлика мушког пола, што се јасно види у структури регистрованог криминалитета малолетника. Наиме, у Републици Србији у периоду од 2006 – 2018. године малолетнице су у укупном броју осуђених малолетних лица учествовале са свега 6,1%, наспрам 93,9% малолетних учинилаца кривичних дела. Слична је ситуација и у већини земаља света где се број малолетница креће од 5% до 11% (Konstantinović-Vilić i sar., 2010). Аутори Кинан и Шо (Keenan & Shaw, 1997) наводе да се полне разлике у проблематичном понашању не могу приметити пре четврте године живота. На основношколском узрасту проблематично понашање дечака расте, док код девојчица или стагнира или опада. Међутим, на адолесцентском узрасту озбиљно антисоцијално понашање девојчица драматично расте у односу на дечаке. Дакле, „криминална каријера“ девојчица почиње касније и траје краће у односу на криминалитет малолетника (Aalsma & Lapsley, 2001; Warren & Rosenbaum, 1986). Такође, малолетнице у највећој мери врше „лакша“ кривична дела, најчешће имовинског карактера и то, кривична дела крађе, утаје или преваре, док кривична дела са елементима насиља чине ређе и готово увек у саучесништву са другим малолетним или пунолетним лицима (Stevković, 2014).

Мета-анализом студија реализованих у Европи у периоду од 1984. до 2009. године Вонг и сарадници (Wong et al., 2010) су утврдили да је низак школски успех повезан са делинквенцијом, поготово код дечака (Hartjen & Priyadarsini 2003; Junger-Tas et al. 2004; Loeber, 1990), док су налази за девојчице неконзистентни. Када је у питању фактор који се односи на посвећеност школи, посматран кроз везаност за школу, посвећеност школи и однос са наставницима, утврђено је да је недостатак посвећености школи ризичан фактор за појаву

делинквенције и код дечака и девојчица. Притом је лош однос са наставницима био повезан само са делинквенцијом девојчица (Junger-Tas et al., 2004; McAra 2005; Smith & McAra 2004; Wong et al., 2010), док је посвећеност школи и везаност за школу у вези са делинквентним понашањем и дечака и девојчица (Hartjen & Priyadarsini 2003; Junger-Tas et al. 2004; McAra 2005; Smith & McAra 2004; Wong et al., 2010), с тим да су ове везе израженије код дечака (Slotboom et al. 2005, према Wong et al., 2010).

Значај истраживања полних разлика у школском неуспеху или уопште у школском окружењу као могући ризични или протективни фактори сукоба са законом, утицао је на то да се једна таква анализа, додуше ограниченог домета уради и у овом истраживању. Ограничење се односи на немогућност да се због малог броја девојчица које су у сукобу са законом, анализа спроводе дуж целог континуума школског неуспеха, већ само у једном његовом сегменту. Тај сегмент су 24 варијабле одабране као најбољи или веома добри представници десет фактора школског неуспеха о којима је раније било речи.

Наравно, ова анализа се могла урадити и са тих 10 фактора, али разлике не би биле толико уочљиве, јер фактори по природи ствари смањују оне информације појединачних варијабли које нису заједничке свима. То је једини и чини се оправдани разлог зашто су одабране појединачне варијабле, а не фактори. Како и зашто су одабране те 24 варијабле већ је речено, али треба нагласити да оне на неки начин репрезентују полазни узорак варијабли школског неуспеха у коме је било 45 почетних варијабли. Нажалост све оне нису могле бити узете за ову анализу, јер је мали број девојчица које имају сукобе са законом. Девојчице са сукобима су у највећем броју оне којима је већ изречена нека кривична санкција. Међутим, унутар групе „Има сукобе“ је и изванредан број девојчица испитиваних у средњим школама које су изјавиле да су чиниле сукобе, али им нису изречене кривичне санкције²⁹. Да би се обезбедило да и те испитанице уђу у узорак девојчица за ову врсту анализе, као критеријска варијабла је коришћена она која је бинарно кодирана „има-нема сукобе“ иако она није најбољи репрезент тог критеријског блока³⁰. Но, због малог броја девојчица у сукобу са законом ти уступци су морали да се направе. Из истог разлога, чини се, да постоје и неке специфичности у резултатима анализе полних разлика, али ће о њима бити речи нешто касније. Иначе тестирање полних разлика у школском неуспеху као етиолошком фактору сукоба са законом није учињено на класичан начин анализом да ли постоје разлике у тим варијаблама између дечака и девојчица и тражењем да ли су те разлике статистички значајне него посебном дискриминативном анализом разлика утицаја 24 варијабли школског неуспеха на сукобе са законом код групе девојчица без сукоба и групе девојчица са сукобима и исто таквом посебном дискриминативном анализом код дечака који имају и који немају сукобе. Ради се, дакле, о две паралелне дискриминативне анализе, једне код девојчица и једне код дечака и поређењу тих резултата.

Резултати анализа дати су у наредној табели.

Табела 70. *Варијабле школског неуспеха и сукоби са законом: разлике између испитаника без сукоба и са сукобима – анализа по полу*³¹

Фактори школског окружења	Школски неуспех и сукоби са законом			
	Мушки пол		Женски пол	
	С	г	С	г
Допунска настава у средњој школи	-.333	-.108	-.108	.041
Поправни испити у основној школи	-.335	.479	.175	.389
Поправни испити у средњој школи	-.005	.462	.787	.312
Број поправних испита у основној школи	.422	.468	.432	.356
Број поправних испита у средњој школи	.424	.530	-.465	.294
Понављање у средњој школи	.091	.381	.153	.324

²⁹ У групи „Има сукобе са законом“ је укупно 30 девојчица.

³⁰ Много бољи резултати постижу се са варијаблом „Рецидивизам у сукобима са законом“.

³¹ Разлике које постоје су болдиране и затамњене.

Школски неуспех и сукоби са законом

Фактори школског окружења	Мушки пол		Женски пол	
	С	г	С	г
Изостајање из школе	.146	.549	.148	.450
Бежање са часова	.101	.392	.065	.234
Укор одељењског већа	.292	.570	.389	.465
Укор наставничког већа – основна школа	.014	.462	.244	.270
Премештај у другу школу – средња	-.205	.246	.606	.689
Прекиди и напуштање школе	-.082	.404	.310	.563
Виктимизација – називање погредним именима	.179	.158	-.043	.042
Виктимизација – претње другим ученицима	-.119	.248	.062	.243
Насиље: учешће у тучама	.409	.574	-.123	.272
Насиље: претње другима	.003	.406	.361	.520
Лош успех у основној школи	-.008	.484	-.465	.304
Лош успех у средњој школи	-.089	.563	-.187	.328
Рана бежања са часова (прва)	.033	.074	-.104	.045
Адолесцентско бежање са часова	.130	.025	-.018	.059
Теже дисциплинске казне у средњој	.005	.466	-.007	.463
Прекиди у школовању	.154	.366	-.280	.367
Напуштање у основној школи	.208	.229	-.352	.306
Напуштање у средњој	.232	.495	.055	.404
Wilks' lambda	.728		.593	
Каноничка корелација	.522		.638	
Ниво значајности	.000		.000	
Центроиди група	нема сукоба=	-.413	-.270	
	има сукоба=	.896	2.534	

с - канонички дискриминативни коефицијент

г - корелација варијабле са дискриминативном функцијом

Резултати који су добијени и приказани у овој табели веома су занимљиви и значајни. Прво што треба рећи јесте да од 24 варијабле које су анализирани дечаки и девојчице се разликују у 14, дакле у 58,3% случајева. Код три варијабле тих разлика нема. Другим речима од 24 тестиране варијабле у 17 случајева постоје значајни предикторски утицаји варијабле школског неуспеха на сукобе са законом при чему су ти утицаји у 14 случајева различити између дечака и девојчица и само у три случаја исти. То је изузетно важан резултат, јер показује да је етиологија сукоба са законом, бар она која потиче из школског неуспеха, различита када је пол испитаника у питању и да у складу са тим морају постојати посебне превентивне интервенције за девојчице и посебне за дечаке. Само у три случаја те интервенције могу се темељити на истим ризичним факторима.

Након ове опште правилности када су ризични и протективни фактори из школског неуспеха у питању корисно је те резултате описати и у појединостима. Пошто је само у три случаја предиктивност сукоба са законом иста и код дечака и код девојчица рационално је поћи од тог резултата. Дакле, на исти начин код оба пола делују Број поправних испита у основној школи, Изостајање из школе и Укор одељењског већа. У сва три случаја то су непосредни чиниоци сукоба са законом иако и међу њима има неке разлике у снази тог процеса. Најснажнији утицај на јављање сукоба са законом свакако има Број поправних испита у основној школи (.422 и .432), дакле скоро равномерно и код дечака и код девојчица. Утицај Укора одељењског већа далеко је мањи када су дечаки у питању (.292), а већи код девојчица (.389). Најслабији је утицај Изостајања из школе и скоро идентичан код дечака и девојчица (.146 и .148).

Од тих варијабле које су заједнички ризични фактори сукоба са законом код оба пола много су занимљивији и по свему судећи важнији они резултати који показују да у тим ризичним или заштитним факторима постоје и разлике између полова. Како је већ речено те разлике постоје код 14 варијабле. Код прве од тих разлика ради се о Допунској настави у

средњој школи. Та варијабла је предиктор само код дечака, али не и код девојчица. С обзиром на минус предзнаке њених коефицијената (-.333 и -.108) може се рећи да је Допунска настава протективни фактор сукоба са законом, јер добијени резултат показује да су ученици који су похађали ову наставу имали мању вероватноћу да имају сукобе са законом. Друга варијабла где постоје разлике између полова је постојање Поправних испита у основној школи. Она је иако не тако снажан ипак предиктор сукоба са законом, али код девојчица (.175 и .389). Врло је важно знати, јер ће се то понављати и код других варијабли, да Поправни испити у основној школи имају врло запажен канонички коефицијент негативног предзнака од -.335 и линеарне корелације позитивног предзнака .479, а да ипак нису интерпретирани као предиктор сукоба са законом. У овом случају се, наиме, ради о класичној слици тзв. „супресорских варијабли“³² које нису повезане са критеријском варијаблом (сукобима са законом) већ са неким другим предикторима преко којих посредно могу доприносити предвиђању критеријског понашања. Најлакше се препознају по минус предзнацима каноничког дискриминативног коефицијента или бета коефицијента (у регресији) и позитивног предзнака коефицијента корелације.

Веома запажене разлике постоје код три варијабле које, свака на свој начин говоре о утицају поправних испита у средњој и основној школи. Постојање поправних испита у средњој школи је веома снажан предиктор код девојчица (.787). Код дечака та варијабла је само у линеарној корелацији са функцијом (.462). Када се међутим, ради о већем броју поправних испита у средњој школи, та варијабла постаје предиктор, и то врло значајан, код дечака, а не код девојчица (.424). Очигледно је да су поправни испити у средњој школи, али када их нема више од једног или два, врло снажан предиктор само код девојчица (.787), а да је већи број тих испита својствен као предиктор само дечака (.424). Када код девојчица постоји већи број поправних испита тај утицај постаје посредне природе. Зашто долази до ових промена тешко је рећи без анализирања појединачних случајева. Оне можда нису толико значајне са становишта праксе, али са становишта науке сигурно јесу. Не открива се, наиме, често да једна по природи иста варијабла мења значење ако се појача интензитет њеног деловања. У неким другим наукама, медицини, физици, хемији, то је нормална и очекивана појава, али у социјалној педагогији није и због тога има посебан научни интерес.

Понављање разреда у средњој школи је предиктор сукоба, али само код девојчица (.153) док код дечака та варијабла има само ниску корелацију (.381) без непосредног деловања на ове сукобе.

Већ из досадашње анализе понашања првих десет варијабли у наведеној табели могло се уочити да су разлике чешће на страни девојчица. Та тенденција се експлицитно потврђује следећим сетом од три варијабле чији су утицаји само код девојчица. Тако на пример дисциплинска казна - укор наставничког већа у основној школи, премештање у другу средњу школу и прекиди и напуштање школе су предиктори сукоба са законом само код девојчица при чему премештање у другу школу има врло висок предиктивни утицај (.606). Све те три варијабле код дечака имају само привидну повезаност изражену обичном линеарном корелацијом величине .462 (код укура), .246 (код премештаја) и .404 (код прекида).

Две варијабле које заслужују да буду посебно поменуте припадају сету насиља, односно варијаблама које говоре о утицају насиља на сукобе са законом. Експлицитни предиктор тих сукоба код дечака је насиље манифестовано учешћем у тучама са прилично високим дискриминативним коефицијентом од .409. Код девојчица та варијабла нема ни обичну линеарну корелацију са сукобом. Код њих се насиље изражава претњама другим ученицима и то је неспорни предиктор сукоба са законом када су девојчице у питању (.361).

Оно што је у овој анализи разлика по полу нарочито занимљиво јесте потпуно другачије понашање варијабли које описују прекиде у школовању, напуштање школе у основној школи и напуштање у средњој школи. Све те три варијабле су предиктори сукоба са законом, али само код дечака. Код девојчица прекиди и напуштање школе у основној школи су очито

³² Супресорска предиктивна варијабла не корелира са критеријском варијаблом (сукобима са законом) већ са неким другим предиктором.

супресори (-.280 и -.367) док напуштање у средњој школи има само привидну повезаност са тим сукобима (.404 линеарну корелацију и нулти коефицијент дискриминације .055).

Навођењем резултата о појединачном утицају појединачних варијабли практично је окончан опис разлика које постоје између дечака и девојчица у утицајима школског неуспеха на сукобе са законом. Ова анализа, међутим, не би била комплетна ако се не помене још један занимљив и важан моменат. Ради се о привидној повезаности са сукобима лошег успеха у основној и средњој школи и код дечака и код девојчица. То је очигледно супротно од резултата добијених када су анализирани утицаји фактора школског неуспеха. У тим анализама фактори идентификовани као Лош успех у основној и Лош успех у средњој школи имали су непосредан утицај на повећање вероватноће јављања ових сукоба. Изостанак тих утицаја на нивоу појединачних варијабли лако се може разумети ако се има на уму да су фактори сложене композиције већег броја варијабли и да интеракције између тих варијабли које чине структуру фактора делују другачије и интензивније него свака појединачна варијабла извучена из те структуре.

На крају ове анализе разлика по полу јасно произлазе два важна закључка које треба имати у виду када се разматрају односи школских фактора и сукоба са законом. Први је да постоје очигледне етиолошке разлике у факторима преступништва младих које потичу из школског неуспеха, па вероватно и школског окружења уопште, које су темељене на разликама у полу. Те разлике се морају поштовати у креирању укупне просветне политике, а нарочито у оном делу просветне функције задужене за процес васпитања младих. Други је да се на тим разликама морају креирати и спроводити превентивне интервенције. Без њиховог прилагођавања разликама у етиологији преступништва, све те интервенције су унапред осуђене на неефективност.

3.7. ОДНОС ХИПОТЕЗА ИСТРАЖИВАЊА И ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА

Након презентације добијених резултата корисно је повући паралелу између њих и хипотеза од којих се пошло у истраживању.

1) Прва хипотеза у истраживању је гласила:

Школски неуспех представља хијерархијски уређен скуп понашања појединаца у процесу образовања чије крајње манифестације могу варирати од категорије лош успех у учењу, преко прекида у школовању па све до напуштања школовања.

Ова хипотеза има посебно важно место у целокупном истраживању и зато је она проверавана на посебан начин. Прво, школски неуспех је операционализован са 45 појединачних варијабли које су пажљиво бирани да покрију све области које се у литератури помињу као појединачни индикатори овог феномена. Друго, ових 45 варијабли испитивано је Анализом главних компоненти и након тога њиховим довођењем у облимин положај да би се тестирао да ли припадају истом феномену и да ли се тај феномен у целини гледано може идентификовати као школски неуспех.

Добијени резултати показали су да у структури школског неуспеха постоји десет значајних латентних димензија које покривају чак 75% (три четвртине) заједничког варирања тих полазних варијабли. Свака од ових димензија својом природом и на свој начин описује школски неуспех. Имајући то у виду, као и чињеницу да ових десет фактора имају хијерархијску организацију може рећи да је прва хипотеза у потпуности **потврђена**.

2) Друга хипотеза у истраживању је гласила:

Сукоби са законом могу се на поуздан и валидан начин операционализовати као чињење кривичних дела и прекршаја, као и рецидивизам у том понашању.

Резултати добијени методом Анализе главних компоненти показали су да је Прва главна компонента дефинисана са свих пет појединачних варијабли којима су ови сукоби испитивани и да се, сагласно томе, могла тако и интерпретирати и користити као мера ових сукоба. Чињеница да у тој компоненти врло високе корелације имају подношење кривичне пријаве, реаговање тужиоца и изречене кривичне санкције поуздан су доказ да је операционализација сукоба као чињење кривичних дела и/или прекршаја била коректна и тачна. Узевши то у обзир, као и структуру Прве главне компоненте феномена „Сукоби са законом“ може се тврдити да је и друга хипотеза у потпуности **потврђена**.

3) Трећа хипотеза, гледано са становишта предмета истраживања била је најважнија и гласи:

Постоји статистички значајан и непосредан утицај школског неуспеха на сукобе са законом.

Ова хипотеза је доказана бројним статистички значајним бета коефицијентима и каноничким дискриминативним коефицијентима са фактором „Сукоби са законом“ или појединачним варијаблама којима су сукоби мерени. Као доказ те тврдње довољно је погледати одговарајуће табеле у којима су приказани резултати. Мора се међутим, нагласити да постојање утицаја латентних варијабли школског неуспеха на сукобе са законом варира зависно од природе варијабле сукоба са законом која се користи као критеријска варијабла и природе латентне димензије школског неуспеха. У неким случајевима тај утицај је врло висок и непосредан, у другим релативно низак и посредан. С обзиром да су те варијације природна ствар, у глобалу се може рећи да је и ова хипотеза **потврђена**.

4) Четврта хипотеза у истраживању је гласила:

Постоје статистички значајне разлике у школском неуспеху између испитаника којима су изречене ванинституционалне кривичне санкције и испитаника којима су изречене институционалне кривичне санкције.

У овом случају се заправо радило о тестирању утицаја изабраних варијабли школског неуспеха на разлике између ванинституционалних и институционалних кривичних санкција, односно између лакших и тежих облика делинквентног понашања. С обзиром да су неки од ових фактора јаки предиктори тежих облика делинквентног понашања (Лош успех у основној школи, Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи и други), а неки само привидно повезани (Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи, Бежање са часова и други), може се закључити да је ова хипотеза **делимично потврђена**.

5) Пета хипотеза у истраживању је гласила:

Постоје статистички значајне разлике у утицају школског неуспеха на сукобе са законом код дечака и девојчица.

Ова хипотеза односила се на тестирање 24 варијабле школског неуспеха на полне разлике између испитаника који су имали сукобе са законом. Резултати тог испитивања показали су да четири варијабле немају утицаја ни код дечака, ни код девојчица, три варијабле су исте, а чак 17 имају различит утицај. Сагласно томе може се сматрати да полне разлике у односима школског неуспеха и сукоба са законом постоје у значајној мери, па је и ова хипотеза **потврђена**.

ЗАКЉУЧАК

У наукама које за предмет проучавања имају проблеме и поремећаје у понашању, укључујући и малолетничку делинквенцију, а посебно у специјалној педагогији, психологији и педагогији, познато је да различите варијабле из домена школе имају важну улогу у етиологији тих понашања. Већи број истраживача и страних и домаћих понудио је прилично широк спектар ризичних и протективних фактора из тог подручја. Међутим, не може се рећи да постоји потпуна сагласност о томе који све фактори чине етиолошку потку малолетничке делинквенције и још мање о њиховом непосредном или посредном утицају на то понашање, медијатора преко којих делују и нарочито обима варијансе понашања на које се односе. Међу тим факторима налази се и школски неуспех али и у вези са њим постоји одређена неусаглашеност.

Мотивисан тим несагласностима, посебно оним о посредним или непосредним утицајима, о евентуалном статусу предиктора или медијатора, предмет овог истраживања био је управо утицај школског неуспеха на делинквентно понашање малолетника. Али за разлику од већине истраживача који су школски неуспех операционализовали само лошим успехом, или лошим успехом и напуштањем школовања или неком другом комбинацијом појединачних варијабли које на специфичан начин описују академски успех малолетника, у овом раду школски неуспех схваћен је на другачији начин. Ово се односи на третирање школског неуспеха као сложене динамичке структуре која има своје латентне димензије, различите природе, преко којих остварује однос са делинквентним понашањем било повећавајући или смањујућу вероватноћу тог понашања, непосредно или медијаторским утицајима или потпуно на неки до сада не откривен и непознат начин. Из тог разлога у овом истраживању школски неуспех је операционализован са 45 појединачних варијабли чије су латентне структуре доведене у однос са делинквентним понашањем коришћењем савремених мултиваријатних метода анализе.

Перцепција школског неуспеха као динамичке структуре и анализа његових латентних димензија коју је омогућио узорак од 45 појединачних варијабли, је прва специфичност истраживачког приступа у овом раду. Друга карактеристика је дефиниција и операционализација делинквентног понашања, које доводи до сукоба са законом. Та дефиниција има класичан и у литератури широко прихављени облик, чињење кривичних дела и прекршаја, али је операционализација тог феномена знатно другачија. Малолетничка делинквенција испитивана је у виду латентне димензије, дефинисане са пет варијабли међу којима најважнију улогу имају рецидивизам (у криминолошком значењу), постојање кривичне пријаве и постојање оптужнице. Егзистирањем пет појединачних варијабли омогућено је такође, да се малолетничка делинквенција осим, преко латентне димензије, посебно испитује и као рецидивизам, да се утврђују разлике између узорка испитаника који нису чинили кривична дела и оних који јесу, да се криминално понашање степенује на лакше, теже и тешке облике и најзад да се испитају полне разлике у односима школског неуспеха и делинквентног понашања. У наведеним могућностима највише се и огледа посебност у истраживању овог понашања.

Добијени резултати истраживања утицаја школског неуспеха на малолетничку делинквенцију, посебно у односима између та два феномена, садрже мноштво информација, па су због тога у анализи резултата паралелно приказани и сами резултати и њихова интерпретација. Зато ће овом приликом бити наведени само најважнији резултати истраживања.

Први, важан резултат је да школски неуспех има сложену унутрашњу структуру која далеко превазилази класично схватање и свођење тог феномена на лош успех, понављање разреда или напуштање школовања. Испитивање те структуре омеђене са 45 појединачних варијабли показало је да унутар школског неуспеха постоји 10 латентних димензија и то: 1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у средњој школи; 2. Лош успех у учењу у средњој школи; 3. Лош успех у учењу у основној школи; 4. Бежање са часова;

5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовању норми у основној школи; 6. Учешће у насиљу; 7. Виктимизираност насиљем; 8. Допунска настава у основној и средњој школи; 9. Прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу; 10. Напуштање школовања у основној школи.

Други, важан резултат је да ти фактори значајно утичу на делинквентно понашање, али да се степен тог утицаја мења зависно од фактора до фактора, као и да тај утицај није једнозначан јер некад може бити у предиктивном облику, некада само у облику повезаности (паралелности), а некада има медијаторску улогу. На овом месту довољно је само навести да лош успех у учењу у средњој школи, насиље у школи и прекиди у школовању доминирју са снажним предикторским утицајима на већини димензија којима је делинквентно понашање испитивано.

Трећи резултат, који је значајан и заслужује издвајање од осталих је утицај 10 фактора школског неуспеха на тежину делинквентног понашања. Та тежина испитивана је врстом изречених санкција. У скоро свим случајевима у којима је тежина овог понашања операционализована као лакши, тежи и тешки облици делинквентног понашања, суштински важан, предиктивни утицај имали су лош успех у учењу у средњој школи, прекиди у школовању и премештај у другу средњу школу.

Четврти важан резултат је да школски неуспех не утиче исто на делинквентно понашање дечака и девојчица. Од 24 варијабле школског неуспеха, изабраних као најбољи представници 10 латентних димензија, само три имају исти утицај и код дечака и код девојчица и то су: број поправних испита у основној школи, изостајање из школе и укор одељењског већа. У свим преосталим варијаблама тај утицај се разликује.

Пети важан закључак је да се превентивне интервенције када су у питању чиниоци делинквентног понашања из школског окружења, морају заснивати на оним факторима који су се показали као најзначајнији предиктори тог понашања, као и да морају бити прилагођене полним разликама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aalsma, M. C., & Lapsley, D. K. (2001). A typology of adolescent delinquency: Sex differences and implications for treatment. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(3), 173-191.
2. Agnew, R. (1985a). A revised strain theory of delinquency. *Social forces*, 64(1), 151-167.
3. Agnew, R. (1985b). Social control theory and delinquency: A longitudinal test. *Criminology*, 23(1), 47-61.
4. Agnew, R. (1991). A longitudinal test of social control theory and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 28, 136–56.
5. Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30(1), 47-88.
6. Agnew, R. (2005). *Why do criminals offend? A general theory of crime and delinquency*. Roxbury Publishing Company
7. Aizer, A., & Doyle, J. (2013). *What is the long-term impact of incarcerating juveniles?* Retrieved from <http://voxeu.org/article/what-long-term-impactincarceratingjuveniles>.
8. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers college record*, 103(5), 760-822.
9. Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34.
10. Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.
11. Altaras, A. (2006): *Darovitost i podbacivanje*. Mali Nemo.
12. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Dostupno juna 2020. godine na <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
13. Anderson, D. M. (2014). In school and out of trouble? The minimum dropout age and juvenile crime. *Review of Economics and Statistics*, 96(2), 318-331.
14. Andrei, T., Teodorescu, D., & Oancea, B. (2012). Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 188-192. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.12.039
15. Apel, R., & Sweeten, G. (2010). The impact of incarceration on employment during the transition to adulthood. *Social problems*, 57(3), 448-479.
16. Appleton, J. J. , Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
17. Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, 24(1), 73-85.
18. Arthur, M. W., Hawkins, J. D., Pollard, J., Catalano, R. F., & Baglioni, A. J.(2002) Measuring Risk and Protective Factors for Substance Use, Delinquency, and Other Adolescent Problem. *Evaluation review*, 26(6), 575-601. DOI: 10.1177/019384102237850.
19. Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Dockery, L. (2012). Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(9), 1781-1789.
20. Atkinson, A.J. (2005). *Improving school attendance – a resource guide for Virginia schools*. Virginia Department of Education Policy Works.
21. Bailey S. L., & Hubbard, R. L. (1990). Developmental variation in the context of marijuana initiation among adolescents. *Journal of health and Social Behavior*, 58-70.

22. Baker, A. J., Clark, P. T., Crowl, A. & Carlson, S. J. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment. *School psychology international*, 30(4), 374–382.
23. Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406–426.
24. 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.
25. Baker, J. A., R. Bridger & K. Evans (1998): Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors, *Gifted Child Quarterly*, 42, 5-14.
26. Balfanz, R., Byrnes, V., & Fox, J. H. (2015). Sent home and put off track. In: A. J. Artiles & E. B. Kozleski, *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion*, (pp.17-30). Teacher College Press
27. Bandura, A. (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press.
28. Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
29. Bartol, C. (1995). *Criminal Behavior: A Psychosocial Approach*. Prentice Hall.
30. Bašić, J., & Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školi. U J. Bašić, i sar. (ur): *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
31. Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 5(1), 5-24.
32. Baucal, A., & Pavlović-Babić, D. (2009). *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih*. Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Institut za psihologiju.
33. Becker, H. (1973). *Outsiders: Studies In The Sociology of Devience*. The Free Press.
34. Becker, J. B., & Hu, M. (2008). Sex differences in drug abuse. *Frontiers in neuroendocrinology*, 29(1), 36-47.
35. Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 58(3), 331-344.
36. Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
37. Bernard, P. Y., Michaut, C., & Bell, L. (2017, August). "Fed up" with school: Student's dropping out motives. European Educational Research Association 2017.
38. Bernburg, J. G., & Krohn, M. D. (2003). Labeling, life chances, and adult crime: The direct and indirect effects of official intervention in adolescence on crime in early adulthood. *Criminology*, 41(4), 1287-1318.
39. Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
40. Blomberg, T. G., Bales, W. D., Mann, K., Piquero, A. R., & Berk, R. A. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 355-365.
41. Bolbi, Dž. (2011). *Sigurna baza - Kliničke primene teorije afektivnog vezivanja*, ZUNS
42. Bouillet, D., & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga.
43. Bowen, G. L., & Van Dorn, R. A. (2002). Community violent crime rates and school danger. *Children & Schools*, 24(2), 90-104.
44. Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D., & Glennie, E. J. (2008). The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations*, 57(4), 504-516.

45. Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19–32. doi: 10.1002/cd.226
46. Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
47. Broder, H. L., Richman, L. C., & Matheson, P. B. (1998). Learning disability, school achievement, and grade retention among children with cleft: a two-center study. *The Cleft palate-craniofacial journal*, 35(2), 127-131.
48. Brofi, Dž. (2015). Kako motivisati učenike da uče. *Clio, Beograd*.
49. Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
50. Bullis, M., & Yovanoff, P. (2005). More alike than different? Comparison of formerly incarcerated youth with and without disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 127-139.
51. Bullis, M., Yovanoff, P., & Havel, E. (2004). The importance of getting started right: Further examination of the facility-to-community transition of formerly incarcerated youth. *The Journal of Special Education*, 38(2), 80-94.
52. Buonanno, P., & Leonida, L. (2009). Non-market effects of education on crime: Evidence from Italian regions. *Economics of Education Review*, 28(1), 11-17.
53. Burd, L., Kauffman, D. W., & Kerbeshian, J. (1992). Tourette syndrome and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 25(9), 598-604.
54. Byrd, R. S., Weitzman, M., & Auinger, P. (1997), Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress. *Pediatrics*, 100(4), 654-661. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.100.4.654>
55. Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In: J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and Crime: Current Theories*, (p.p 149-197). Cambridge University Press.
56. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
57. Čekić-Marković, J., Radišić, J., Jovanović, V., & Ranović, T. (2017). Developing a Model for Dropout Prevention and Intervention in Primary and Secondary Schools in Serbia: Assessing the Model's Effectiveness. *Psihološka istraživanja*, XX(1), 145-169.
58. Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980.
59. Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127.
60. Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and psychopathology*, 22(3), 583-592.
61. Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental psychology*, 33(3), 518.
62. Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2005). Breaking the School to Prison Pipeline: Identifying School Risk and Protective Factors for Youth Delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69–88.
63. Civil Rights Project. (2000). *Opportunities suspended: The devastating consequences of zero tolerance and school discipline policies*. Dostupno avgusta 2020. godine na <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-discipline/opportunities->

[suspended-the-devastating-consequences-of-zero-tolerance-and-school-discipline-policies/crp-opportunities-suspended-zero-tolerance-2000.pdf](#)

64. Clasen, D., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67-75.
65. Cloward, R. A., and Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*. Free Press
66. Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. Free Press.
67. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
68. Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child development*, 59(3), 815–829
69. Cooperkline, J. (2009). School absenteeism, disruptive classroom behavior, and disruptive family processes in a sample of court-involved youth. *Journal of Research & Method in Education*, 1(6), 13-19.
70. Čopić, S. (2016). Viktimizacija maloletnih lica: obim i struktura. U: V. Nikolić-Ristanović (Ur.), *Delinkvencija i viktimizacija maloletnih lica u Srbiji: Rezultati Međunarodne ankete samoprijavlivanjem delinkvencije*, (str. 55-68). Izdavačko-grafičko preduzeće „Prometej“
71. Corville-Smith, J., Ryan, B.A., Adams, G.R, & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629-640.
72. Davidoff, A. & Genevieve K. (2005). *Uninsured Americans with Chronic Health Conditions: Key Findings from the National Health Interview Survey*. Urban Institute.
73. De Li, S. (1999). Legal sanctions and youths' status achievement: A longitudinal study. *Justice Quarterly*, 16(2), 377-401.
74. De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
75. DeRidder, L. M. (1991). How suspension and expulsion contribute to dropping out. *Education Digest*, 56(6), 44–50.
76. DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65(6), 1799-1813.
77. Dianda, M. R. (2008). *Preventing Future High School Dropouts. An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*. National Education Association.
78. Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, 54(6), 1386-1399.
79. Đorđević, J. (1989). Teškoće u učenju i problemi neuspeha u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 38(4),
80. Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497-507.
81. Đukić, S., Radusinović, D., & Vukčević, M. (2013). Koncept akademske samoeфикаsnosti i veza sa školskim postignućem. *Godisnjak za psihologiju*, 9(11), 9-9.
82. Džinović, V., Pavlović, J., & Stojnov, D. (2006). Opređeljenje za neuspeh u školi kao vid opiranja vršenju moći. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 124-150.
83. Elliott, D. S. (1978). Delinquency and school dropout. In: L. D. Savitz & N. Johnston (Eds.), *Crime in society*, (pp. 453-469). Wiley.
84. Elliott, D. S., & Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. D.C. Heath.
85. Elliott, D. S., Huizinga, D., & Menard, S. (2012). *Multiple problem youth: Delinquency, substance use, and mental health problems*. Springer Science & Business Media.
86. Erikson, E. (2003). *Identitet i životni ciklusi*. Beograd
87. Eysenck, H. J. (1977). Personality and factor analysis: A reply to Guilford.

88. Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1970). Crime and personality: An empirical study of the three factor theory. *British Journal of Criminology*, *10*, 225–239.
89. Eysenck, H. J. (1990). Genetic and environmental contributions to individual differences: The three major dimensions of personality. *Journal of personality*, *58*(1), 245-261.
90. Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youths. *Youth & Society*, *21*(3), 306-354.
91. Farrington, D. P. (1979). Longitudinal research on crime and delinquency. *Crime and justice*, *1*, 289-348.
92. Farrington, D. P. (1987). Early precursors of frequent offending. In *Families, schools, and delinquency prevention* (pp. 27-50). Springer, New York, NY.
93. Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and victims*, *4*(2), 79-100.
94. Farrington, D. P. (2004). *Conduct disorder, aggression, and delinquency*. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 627–664). John Wiley & Sons Inc.
95. Farrington, D. P., & Ttofi, M. M (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*, 90-98.
96. Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, No. 68. OECD Publishing.
97. Feldhusen, J. F., & Klausmeier, H. J. (1962). Anxiety, intelligence, and achievement in children of low, average, and high intelligence. *Child Development*, *33*(2), 403-409.
98. Felson, R.B., & Staff., J. (2006). Explaining the academic performance-delinquency relationship. *Criminology*, *44*(2), 299-320.
99. Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Risk factors for school dropout in a sample of juvenile offenders. *Frontiers in psychology*, *7*, 1993.
100. Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of personality and social psychology*, *44*(2), 419.
101. Fowler, M. G., Johnson, M. P., & Atkinson, S. S. (1985). School achievement and absence in children with chronic health conditions. *The Journal of pediatrics*, *106*(4), 683-687.
102. Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, D. A., Kerstetter, K., Kirk, L. M. A., Liu, S., Thomas, M. A. & Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach*. University of Maryland
103. Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, *82*(3), 279-302.
104. Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of learning disabilities*, *40*(1), 49-65.
105. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109.
106. Freudenthaler, H. H., Spinath, B., & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, *22*(3), 231-245.
107. Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of adolescence*, *31*(4), 485-498.
108. From, E. (2014). *Anatomija ljudske destruktivnosti*. Nova knjiga
109. Gagne, E. E. (1977). Educating delinquents: A review of research, *The Journal of Special Education*, *11*(1): 13-28.
110. Gates, J. (2010). Children with Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roeper Review*, *32*(3), 200-206.

111. Goldkind, L. (2011). A leadership opportunity for school social workers: Bridging the gaps in school reentry for juvenile justice system youths. *Children & Schools*, 33(4), 229-239.
112. Gottfredson, D. C. (1985). Youth employment, crime, and schooling: A longitudinal study of a national sample. *Developmental Psychology*, 21(3), 419.
113. Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
114. Gottfredson, D. C., Wilson, D. B., & Najaka, S. S. (2002). School-based crime prevention. *Evidence-based crime prevention*, 56, 164.
115. Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford University Press.
116. Grimes, J. W., & Allinsmith, W. (1961). Compulsivity, anxiety, and school achievement. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 7(4), 247-271.
117. Gutvajn, N. (2009). *Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika*. [doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu].
118. Hanak N. I Dimitrijević, A (2007). (Ur.). Afektivno vezivanje. Teorija, istraživanja, psihoterapija (Predgovor). Beograd: Fasper.
119. Harlow, C. W. (2003). *Education and correctional populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report, U. S. Department of Justice.
120. Hartjen, C. A., & Priyadarsini, S. (2003). Gender, peers, and delinquency: A study of males and females in rural France. *Youth & Society*, 34(4), 387-414.
121. Hartup, W. W. (1983). The peer system. *Handbook of child psychology*, 4, 103-196.
122. Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child development*, 67(1), 1-13.
123. Havelka, N. (2000). Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu. Zavod za udžbenike.
124. Hawkins, D. J., Catalano, R. F., & Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
125. Hawkins, D. J., & Catalano, R. F. (2004). *Communities that Care prevention strategies: a research guide to what works*. Channing Bette Company, Inc.
126. Hawkins, D., Herrenkohl, T., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R., Harachi, T, & Cothorn, L. (2000). *Predictors of Youth Violence*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
127. Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Brewer, D. D. (1995). Preventing Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offending. Effective Strategies From Conception to Age 6. In: J. C. Howell et al., (Eds), *Serious, Violent, & Chronic Juvenile Offenders*, (pp. 47-60), SAGE Publications.
128. Hay, C., & Evans, M. M. (2006). Violent victimization and involvement in delinquency: Examining predictions from general strain theory. *Journal of Criminal Justice*, 34, 261-274.
129. Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.
130. Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, B., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 107-116.
131. Henry, B., Caspi, A., Moffit, T. E., Harrington, H. L & Silva, P. A (1999). Staying in School Protect Boys with poor Self-regulation in Childhood from later Crime. A longitudinal Study. *International journal of Behavioral Development*, 23(4), 1049-1073.
132. Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41(2), 156-166.

133. Herrero, J., Torres, A., Fernández-Suárez, A., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2016). Generalists versus specialists: toward a typology of batterers in prison. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8, 19–26. doi: 10.1016/j.ejpal.2015.09.002
134. Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.
135. Hirsch, R. A., Dierkhising, C. B., & Herz, D. C. (2018). Educational risk, recidivism, and service access among youth involved in both the child welfare and juvenile justice systems. *Children and youth services review*, 85, 72-80.
136. Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction publishers.
137. Hirschi, Travis. 1969. *Causes of Delinquency*. University of California Press.
138. Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 613-630.
139. Hollin, C. R. (2013). *Psychology and crime: An introduction to criminological psychology*. Routledge.
140. Hong, J. S., Ryan, J. P., Chiu, Y. L., & Sabri, B. (2013). Re-arrest among juvenile justice-involved youth: An examination of the static and dynamic risk factors. *Residential Treatment for Children & Youth*, 30(2), 131-148.
141. Hrnčić, J. (2009). *Prestupništvo mladih-rizici, tokovi i ishodi*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
142. Hrnčić, J., Džamonja-Ignjatović, T., Despotović-Stanarević, V. (2010). *Deca i mladi sa problemima ponašanja*. Republički zavod za socijalnu zaštitu, Beograd.
143. Huang, F., & Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 212-222.
144. Ignjatović, Đ (2009). *Metodologija istraživanja kriminaliteta*. Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu.
145. Ignjatović, Đ. (2014). Stanje i tendencije kriminaliteta maloletnika u Srbiji - Analiza statističkih podataka. *CRIMEN*, 5(2), 173-195.
146. Ilić, Z. (2000). *Resocijalizacija mladih prestupnika – Osnove pedagogije mladih sa poremećajima u društvenom ponašanju*. Defektološki fakultet.
147. Ilić, Z. (2007). Kriminalitet mladih i reforma pravno-institucionalne zaštite u Srbiji, Stanje kriminaliteta u Srbiji i opravdana sredstva reagovanja -I deo. Pravni fakultet, Beograd, str. 296-314.
148. Ilić, Z. (2008). Mladi u riziku i sukobu sa zakonom u školi. U D. Radovanović, (Ur.) *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 9-23). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
149. Ilić, Z., Maljković, M. (2015). Tretman mladih sa višestrukim razvojnim smetnjama i poremećajima u ponašanju. *Sociologija*, VOL.LVII, No 2, str.243-258.
150. Jacob, M. J. (2010). Parental expectations and aspirations for their children's educational attainment: an examination of the college-going mindset among parents. [Dissertation, University of Minnesota].
151. Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31(2), 149-172.
152. Jarjoura, G. R. (1996). The conditional effect of social class on the dropout-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 232-255.
153. Jelić, M., & Jovanović, B. (2011). Siromaštvo kao faktor školskog neuspaha učenika. *Socijalna misao*, 18(4), 79-95.
154. Jevtić, B. (2014, 07 15). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2(2), 166-173. doi:10.12709/fbim.02.02.02.16

155. Jevtić, B., & Knežević-Florić, O. (2011). *Izazovi socijalnopedagoške delatnosti: sa hrestomatijom*. Filozofski fakultet.
156. Jiang, D., Walsh, M., & Augimeri, L. A. (2011). The linkage between childhood bullying behaviour and future offending. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 128-135.
157. Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools, 39*(4), 441-457.
158. Jimerson, S.R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review, 30*(3), 420-437.
159. Johnson, W. (2008). Beyond conscientiousness: A personality perspective on the widening sex difference in school performance. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology, 22*(3), 163-166.
160. Jovanović, V., Čekić-Marković, J., & Jokić, T. (2016). Efektivnost modela za prevenciju osipanja iz obrazovnog sistema: Pilot studija u opštinama s većim rizikom od osipanja. *Dijalozi u obrazovanju, 93-98*.
161. Jovanović, V., Teovanović, P., Mentus, T., & Petrović, M. (2010). Daroviti podbacivač u školi: neko ko ima problem ili "buntovnik" koji ima problem. *Psihologija, 43*(3), 263-279.
162. Jugović, A. (2009). *Teorija društvene devijantnosti: paradigme i implikacije*. Službeni glasnik.
163. Jugović, A. (2014). *Zapisi iz anomalije: Ogledi iz nauke o društvenim devijacijama*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
164. Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European Journal of Criminology, 1*, 333.
165. Kapić, E. (2020). Zainteresovanost i uključenost učenika u nastavu. *Post Scriptum, 1*(8-9), 243-260.
166. Karande, S., & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *The Indian Journal of Pediatrics, 72*, 961-967.
167. Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2016). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism, 20*(3), 276-294.
168. Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological bulletin, 121*(1), 95-113.
169. Keith, J. M., & Mccray, A. D. (2002). Juvenile offenders with special needs: Critical issues and bleak outcomes. *International journal of qualitative studies in education, 15*(6), 691-710.
170. Kendler, K. S., Ohlsson, H., Mezuk, B., Sundquist, K., & Sundquist, J. (2016). A Swedish national prospective and co-relative study of school achievement at age 16, and risk for schizophrenia, other nonaffective psychosis, and bipolar illness. *Schizophrenia bulletin, 42*(1), 77-86.
171. Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 136-144.
172. Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970-977.
173. Kocić, Lj. (1989). Uticaj primenjivanih oblika, metoda i sredstava u nastavi na uspeh učenika. *Revija obrazovanja, 25*(2-3), 87-97.
174. Kõiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217*, 49-56.
175. Konstantinović-Vilić, S., Nikolić-Ristanović, V., Kostić, M. (2009). *Kriminologija*. Pelikan print.
176. Konvencija, U. N. o pravima deteta iz 1989. godine. *Službeni list SFRJ-Međunarodni ugovori*.

177. Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: a person-centred approach. *Learning and Individual Differences, 31*, 1–10. doi: 10.1016/j.lindif.2013.12.011
178. Kovač-Cerović, T., Cenerić, I., & Jokić, T. (2017). *Kako do kvalitetna do kvalitetne dopunske nastave – oslonci za unapređenje i primeri dobre prakse*. Centar za obrazovne politike.
179. Kovačević, M. (2013). Međunarodni standardi u oblasti krivičnih sankcija i mera za maloletnike. [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu].
180. Kovačević, M. (2018). *Delinkvencija i pravna reakcija*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
181. Kranželić-Tavra, V. (2002). Rizični čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješne prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38*(1), 1-13.
182. Kranželić-Tavra, V. (2009). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38*(1), 1-12
183. Kranželić-Tavra, V., & Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo, 7*(1), 15-28.
184. Krnjajić, S. (2002). Vršnjački odnosi i školsko postignuće. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 34*, 213-235.
185. Kubek, J. B., Tindall-Biggins, C., Reed, K., Carr, L. E., & Fenning, P. A. (2020). A systematic literature review of school reentry practices among youth impacted by juvenile justice. *Children and Youth Services Review, 110*, 104773.
186. Kuburić, Z. (2001). *Porodica i psihičko zdravlje dece*. Čigoja štampa Beograd
187. Kumchy, C. I. G., & Sayer, L. A. (1980). Locus of control in a delinquent adolescent population. *Psychological Reports, 46*(3 suppl), 1307-1310.
188. Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... & Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology, 50*(1), 77-94.
189. Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review, 33*(3), 448-459.
190. LeBlanc, M., & Frechette, M. (1989). *Male Criminal Activity From Childhood Through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives*. Springer-Verlag
191. Li, Y., & Lerner, R. M. (2011) Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. DOI: 10.1037/a0021307
192. Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child development perspectives, 6*(2), 105-111.
193. Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *International Economic Review, 45*(3), 811-843.
194. Lochner, L. (2011). *Non-production benefits of education: Crime, health, and good citizenship* (No. w16722). National Bureau of Economic Research.
195. Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and SelfReports. *The American Economic Review, 94*(1) 155-189
196. Loeber, R. (1990) Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1–41.
197. Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early Predictors of Male Delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*(1), 68-99.
198. Lungulov, B. (2010). Motivacija učenika u nastavi–pretpostavka uspeha u učenju. *Pedagoška stvarnost, 56*(3-4), 294-305.

199. MacCabe, J. H., Lambe, M. P., Cnattingius, S., Sham, P. C., David, A. S., Reichenberg, A., ... & Hultman, C. M. (2010). Excellent school performance at age 16 and risk of adult bipolar disorder: national cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 196(2), 109-115.
200. Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145-264.
201. Malinić, D. (2006). Uzroci školskog neuspeha. U S. Krnjajić (Ur.), *Pretpostavke uspješne nastave*, (229-254). Institut za pedagoška istraživanja.
202. Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Institut za pedagoška istraživanja
203. Malinić, D., Džinović, V., & Jakšić, I. (2015). Nastavničke percepcije školskog neuspeha - vredi li se truditi oko neuspješnih učenika?. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 663-677.
204. Maljković, M. (2018). Školski neuspeh i/ili delinkvencija. *Socijalna misao*, br.95. 109-120
205. Maljković, M. & Igrački, J. (2018). *Child friendly justice – educational perspective*. U (Ur.) I. Stevanović. Pravda po meri deteta. Međunarodni naučni tematski skup. IKSI, Beograd. 335-343
206. Maretić, E., & Sindik, J. (2013). Agresivno ponašanje, zaštitni čimbenici i školsko postignuće učenika izvan i unutar sustava institucionalne skrbi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 43-62.
207. Markovac, J. (1973). *Suzbijanje neuspeha u osnovnoj školi*. Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
208. Marković, M. R. (2015). *Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu].
209. Markuš, M. (2009). Psihosocijalne determinante školskih izostanaka. *Napredak*, 150(2), 154-167.
210. Martić, M. (2012). Nasilje u školi. *Svarog*, 4, 117-131.
211. Marušić, M. (2009). Izostanci učenika s nastave. *Školski vjesnik*, 58(3), 315-329.
212. Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley series on personality processes: Developmental psychopathology, Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (p. 715–752). John Wiley & Sons.
213. Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205-220.
214. Matejević, M. (2007). *Vrednosne orijentacije i vaspitni stil roditelja*. Filozofski fakultet.
215. Matejić-Đuričić, Z. & M. Filipović (2014): Ekspanzija školovanja: Realnost i privid jednakih šansi u dostupnosti obrazovanja, *Sociološki pregled*, 1, 83-107
216. Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2), 267-284.
217. Matić, T. (2014). *Methods of active learning in elementary school teaching* [Doctoral dissertation, Sveučilište u Osijeku].
218. Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 19(108+109), 643-667.
219. Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., & Kelly, M. S. (2013) Indicated truancy interventions for chronic truant students: a Campbell systematic review. *Research on Social Work Practice*, 23(1), 5-21
220. Maynard, R.B., McCrea, T.K., Piggot, D.T., & Kelly, S.M. (2008). Interventions intended to increase school attendance in elementary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 35(4), 1-51.
221. Mazerolle, L., Antrobus, E., Bennett, S., & Eggins, E. (2017). Reducing truancy and fostering a willingness to attend school: results from a randomized trial of a police-school partnership program. *Prevention Science*, 18(4), 469–480
222. Mazerolle, L., Bennett, S., Antrobus, E., Cardwell, S. M., Eggins, E., & Piquero, A. R. (2019). Disrupting the pathway from truancy to delinquency: A randomized field trial test

- of the longitudinal impact of a school engagement program. *Journal of quantitative criminology*, 35(4), 663-689.
223. McAra, L. (2005). Negotiated order: Gender, youth transitions and crime. *British Society of Criminology*, 6, e-journal.
 224. McCluskey, C. P., Krohn, M. D., Lizotte, A. J., & Rodriguez, M. L. (2002). Early substance use and school achievement: An examination of Latino, White, and African American youth. *Journal of Drug Issues*, 32(3), 921-943.
 225. McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, 47(2), 144-154.
 226. McDade, R. S., King, K. A., Vidourek, R. A., & Merianos, A. L. (2017). Impact of Prosocial Behavioral Involvement on School Violence Victimization Among African American Middle School and High School Students. *American Journal of Health Studies*, 32(1), 26-34.
 227. McGrath, H. (2006). To Repeat or Not to Repeat? *Words*, 26(2), 39-46.
 228. Međedović, J. (2009). Bazična struktura ličnosti i kriminalitet. *Primenjena psihologija*, 2(4), 339-367.
 229. Merton, K.R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
 230. Milanović-Nahod, S., i Malinić, D. (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene. *Škola bez slabih učenika*, 250-256.
 231. Milašinović, S. (2000). *Kriza, mladi, kriminal*. Taš-print.
 232. Milićević, M. & Milošević, N. (2019). Bihevioralne, emocionalne i socijalne teškoće dece i adolescenata sa disleksijom i smetnjama u razvoju govorno-jezičkih sposobnosti. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, XXXVIII(1) 99–111.
 233. Milosavljević, M. (2003). *Devijacije i društvo*. Izdavačka kuća Draganić
 234. Mirić, F. A. (2014). *Savremena shvatanja fenomenologije i etiologije maloletničke delinkvencije* (Doctoral dissertation, Универзитет у Нишу, Правни факултет).
 235. Mjeovšek, M. *Metode znanstvenog istraživanja*. Naklada, Slap, Zagreb.
 236. Moffit, T. (1993). Adolescent-Limited and Life-Course-Persistent Adolescent Behaviour: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4).
 237. Moffit, T. (2003). T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior: a 10-year research review and a research agenda.
 238. Morgan, M., & Kett, M. (2003). *The prison adult literacy survey. Results and implications*. IPS, Irish Prison Service.
 239. Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds., IOM (Institute of Medicine). (1994) *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Prevention Intervention Research*. National Academy Press.
 240. Murray, J., Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings From Longitudinal Studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-42.
 241. Najaka, S., Gottfredson, D., & Wilson, D. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271.
 242. Najavits, L. M. (2000). Researching therapist emotions and countertransference. *Cognitive and Behavioral Practice*, 7(3), 322-328.
 243. Nash, J. K. (2002). Neighborhood effects on sense of school coherence and educational behavior in students at risk of school failure. *Children & Schools*, 24(2), 73-89.
 244. Newcomb M. D., & Bentler, P. M. (1988). Impact of adolescent drug use and social support on problems of young adults: a longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, 97(1).
 245. Nichols, T. M. (2019). *The Relationship Between School Climate and Academic Achievement of High Schools in the Commonwealth of Virginia*. [Doctoral Dissertation, Virginia Tech].

246. Nikolašević, Ž., Bugarski-Ignjatović, V., Milovanović, I., & Raković, S. (2014). Inteligencija i školsko postignuće u svetlu naslednih i sredinskih činilaca. *Primenjena psihologija*, 7(3), 381-400.
247. Nikolić-Ristanović, V., & Konstantinović-Vilić, S. (2018). Kriminologija. Izdavačko-grafičko preduzeće „Prometej“
248. Nikolić-Ristanović, V., Konstantinović-Vilić, S., Kostić, M. (2009). *Kriminologija*. Pelikan-PRINT.
249. Nikolić, R. (1998). *Kontinuitet uspeha učenika osnovne škole*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
250. Nikolić, Z., Joksić I. (2011). *Maloletnička delinkvencija-socijalnopsihološki i krivičnopravni aspekti*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
251. O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing School Failure, Drug Use, and Delinquency Among Low-Income Children: Long-Term Intervention in Elementary Schools. *American Orthopsychiatric Association*, 65(1), 87-100.
252. Oluremi, F.D. (2013). Truancy and academic performance of secondary schools students in Southwestern Nigeria: Implications for counselling. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(2), 1424-1428.
253. Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151-156.
254. Omerović, M., & Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7(1), 167-181.
255. Önder, A. P. D. E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.
256. Osmanović, J., & Simović, N. (2019). Proučavanje školskog neuspeha: Definisane, traganje za uzrocima, faktorima i modelima predupređivanja. *Godišnjak za pedagogiju*, 4(2), 45-58.
257. Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33(4), 433-449.
258. Owoeye, J. S., & Yara, P. O. (2011). School location and academic achievement of secondary school in Ekiti State, Nigeria. *Asian social science*, 7(5), 170-175.
259. Pelemiš, D. S. (2017). Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika. *Pedagoška stvarnost*, 63(1), 27-40.
260. Perućica, R. (2017). Motivacija za učenje u zavisnosti od pola i uzrasta učenika. *Biomedicinska istraživanja*, 8(1):69-74.
261. Peruničić, I., & Mirić, J. (2012). Rasprostranjenost imorala u stavovima učenika i studenata prema školskim prestupima. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 283-298.
262. Petrović, M., & Radovanović, D. (1977). *Prestupništvo maloletnika, bežanje od kuće, bežanje od škole*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
263. Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
264. Poldrugač, Z. (1992). Regionalne karakteristike toka i problema školovanja maloljetnih delinkvenata u Republici Hrvatskoj. *Defektologija*, 28(1-2), 261-282.
265. Polk, K., Christine A., Gordon B., Gerald B., Sheila C., Gary C., James G., & Temple, M. (1981). *Becoming adult: An analysis of maturational development from age 16 to 30 of a cohort of young men. Final Report of the Marion County Youth Study*. University of Oregon.
266. Popadić, D., & Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji-oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309-328.
267. Popadić, D., Plut, D., i Pavlović, Z. (2014). *Nasilje u školama Srbije: Analiza stanja od 2006. do 2013. godine*. Institut za psihologiju.
268. Popović Čitić, B., & Đurić, S. (2018). Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet bezbednosti

269. Popović-Ćitić, B. (2004). Strategija socijalnog razvoja u prevenciji devijantnog ponašanja. *Istraživanja u defektologiji*, 4, 103-116.
270. Popović-Ćitić, B. (2008). Prevencija nasilnog ponašanja učenika u školskoj sredini. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu.
271. Popović-Ćitić, B. (2012). Vežanost za školu kod učenika koji imaju različite uloge u vršnjačkom nasilju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 547-564.
272. Popović-Ćitić, B., i Popović, V. (2009). Koncept rizičnih i protektivnih faktora: Klasifikacioni okviri za potrebe prevencije poremećaja ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao*, 16(3), 46-65.
273. Popović-Ćitić, B., i Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i omladine*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Pedagoško društvo Srbije
274. Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik RS, br. 34/2019, 59/2020 i 81/2020. (2020).
275. Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
276. Psacharopoulos, G. (2007). *The costs of school failure: A feasibility study*. EENEE.
277. Puzić, S., Gregurović, M., & Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: usporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za socijalnu politiku*, 25(2), 133-156.
278. Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
279. Radonjić, S. (2004). *Psihologija učenja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
280. Radovanović, I. (2010). Povezanost osobina Ajzenkovog spectra sa poremećajima ponašanja u školi. Magistarska teza. Defektološki fakultet, Beograd.
281. Radovanović, I. (2016). Zloupotreba droge u populaciji srednjoškolskih učenika: fenomenologija, etiologija i modeli prevencije. Doktorska disertacija. FASPER, Beograd.
282. Radulović, D. (2014). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
283. Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji*. [Doctoral dissertation, Univerzitet u Beogradu].
284. Radulović, M., Vesić, D., & Malinić, D. (2020). Cultural capital and students' achievement: The mediating role of self-efficacy. *Sociologija*, 62(2), 255-268.
285. Ramchand, R., Morral, A. R., & Becker, K. (2009). Seven-year life outcomes of adolescent offenders in Los Angeles. *American Journal of Public Health*, 99(5), 863-870.
286. Regoli, R, Hewitt, J., & DeLisi, M. (2017). *Delinquency in society*, Burlington: Jones & Bartlett Learning.
287. Reid, K. (2000). *Tackling truancy school – A practical manual for primary and secondary schools*. Routledge.
288. Reis, S. M., & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
289. Renda, J., Vassallo, S., & Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127.
290. Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
291. Rot, N. (2010.) *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike.
292. Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3.

293. Rubin, R. A., & Balow, B. (1979). Measures of infant development and socioeconomic status as predictors of later intelligence and school achievement. *Developmental Psychology*, 15(2), 225-227.
294. Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout?. *Journal of Quantitative Criminology*, 34(1), 139-166.
295. Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of educational research*, 57(2), 101-121.
296. Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American educational Research journal*, 32(3), 583-625.
297. Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out*. Harvard University Press.
298. Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.
299. Šaljić, Z. (2014). Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti prevencije nepoželjnih ponašanja učenika. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 95-105.
300. Šapić, R. (2008). Uloga porodice i psihotocizma u politoksikomaniji. Zadužbina Andrejević, Beograd.
301. Sampson, R. J., & Wilson, W. J. (1993). Toward a theory of race, crime, and urban inequality. En: HAGAN, John & PETERSON, Ruth (Eds.). *Crime and Inequality*.
302. Šaranović-Božanović, N. (1984). *Uzroci i modeli prevencije školskog neuspeha*. Institut za pedagoška istraživanja.
303. Sekulović, I. (2016). *Stop napuštanju škole! Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i Vlada Republike Srbije*.
304. Shader, M. (2001). *Risk factors for delinquency: An overview*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
305. Shaffer, J. N., & Ruback, R. B. (2002). *Violent victimization as a risk factor for violent offending among juveniles*. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
306. Sharkey, J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez-Lopez, L., Norris, E., & Sass, L. (2011). The protective influence of gangs: Can schools compensate?. *Aggression and Violent Behavior*, 16(1), 45-54.
307. Sheldon, S.B., & Epstein, J.L. (2008). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *The scholl Community Journal*, 36(7), 39-56.
308. Siegle, D., & McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In *APA handbook of giftedness and talent*. (pp. 559-573). American Psychological Association.
309. Silberberg, N. E., & Silberberg, M. C. (1971). School achievement and delinquency. *Review of educational research*, 41(1), 17-33.
310. Simeunović-Patić, B. (2014). Domašaj i perspektive naučnog znanja u prevenciji maloletničke delinkvencije. *Revija za kriminologiju i krivično pravo*, 52(2), 121-139.
311. Šimić Šašić, S., Klarin, M., & Proroković, A. (2011). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31-62.
312. Simić-Vukomanović, I., Dejanović, S. Đ., Đonović, N., & Borovčanin, M. (2012). Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog neuspeha. *Engrami*, 34(1), 45-57.
313. Simons, R., & Simons, L. G. Hancock (2012). Linking family processes and adolescent delinquency: issues, theories and research findings. *B. Feld & D. Bishop (Eds.), Juvenile Crime and Juvenile Justice*, 175-201.
314. Sinclair, J. S., Unruh, D. K., Griller Clark, H., & Waintrup, M. G. (2017). School personnel perceptions of youth with disabilities returning to high school from the juvenile justice system. *The Journal of Special Education*, 51(2), 95-105.

315. Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *Urban Review*, 34, 317–332.
316. Škulić, M. (2011). *Maloletničko krivično pravo*. Pravni fakultet.
317. Slijepčević, S. D., Zuković, S. N., & Kopunović, R. D. (2017). Roditeljska očekivanja i školsko postignuće učenika. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 157-174.
318. Smith, D. J., & McAra, L. (2004). *Gender and youth offending*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Law and Society.
319. Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66.
320. Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294.
321. Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457-467.
322. South, S. J., Baumer, E. P., & Lutz, A. (2003). Interpreting community effects on youth educational attainment. *Youth & Society*, 35(1), 3-36.
323. Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131-150.
324. Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh* Institut za pedagoška istraživanja.
325. Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 331-348.
326. Spasenović, V., Malinić, D., & Mirkov, S. (2007). Oblici i sadržaji aktivnosti u nastavi matematike. *Pedagogija*, 2, 218-230.
327. Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
328. Spevak, P. A., & Karinch, M. (2000). *Empowering underachievers: how to guide failing kids (8-18) to personal excellence*. New Horizon Press.
329. Stakić, Đ. (2013). *Priručnik za stručnjake u sistemu maloletničkog pravosuđa*. International management group-IMG
330. Stakić, Đ. (2016). *Delotvorni programi tretmana za decu i adolescente sa problemima i poremećajima ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
331. Stanišić, J., & Gutvajn, N. (2010). Nepotpunost porodice i školsko postignuće učenika. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 238-250.
332. Statistički godišnjak Republike Srbije 2019, Republički zavod za statistiku. (2020)
333. Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental review*, 28(1), 78-106.
334. Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
335. Steinberg, L., Darling, N. E., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen et al., (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 423–466). American Psychological Association
336. Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation?. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(3), 185-209.
337. Stojadinović, A. S. (2004). Faktori rizika i protektivni faktori za usvajanje rizičnih ponašanja u adolescenciji. Doktorska disertacija. Medicinski fakultet, Novi Sad.
338. Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131.

339. Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., & Palma, S. (2009). *The Consequences of Dropping Out of High School*. Northeastern University, Center for Labor Market Studies
340. Suzić, N. (1999). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. U: Interaktivno učenje, (str. 9-44). Ministarstvo prosvete i UNICEF
341. Sweeten, G. (2006). Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Justice Quarterly*, 23(4), 462-480.
342. Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency?. *Criminology*, 47(1), 47-91.
343. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
344. Thompson, W. E., & Bynum, J. E. (2016). *Juvenile delinquency: A sociological approach*. Rowman & Littlefield.
345. Thornberry, T. P., Moore, M., & Christenson, R. L. (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23(1), 3-18.
346. Thruman, R., & Wolfe, K. (1999). *Improving academic achievement of underachieving students in heterogeneous classroom*. Dostupno maja 2020. godine na http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/9d/d6.pdf
347. Townsend, L., Flisher, A. J., & King, G. (2007). A systematic review of the relationship between high school dropout and substance use. *Clinical child and family psychology review*, 10(4), 295-317.
348. Trebješanić, Ž. (2001). Rečnik psihologije. Stubovi kulture. Beograd.
349. Trebješanić, Ž. (2012). Leksikon psihoanalize. Zavod za udžbenike.
350. Trujillo, L.A. (2006). School truancy: A case study of a successful truancy reduction model in the public school. *UC Davis Journal of Juvenile Law & Policy*, 10(1), 69-95.
351. Tsai, S. F., & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 105-114.
352. Uggen, C., Vuolo, M., Lageson, S., Ruhland, E., Whitham, H.K. (2014). The edge of stigma: an experimental audit of the effects of low-level criminal records on employment. *Criminology* 52(4):627-654.
353. Uzelac, S. (2003). Školski uspjeh i stavovi učenika o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1(1), 1-11.
354. Užički centar za prava deteta (2009). *Nasilje u školi*. Užički centar za prava deteta
355. Vaske, J., Boisvert, D., & Wright, J.P. (2012). Genetic and Environmental Contributions to the Relationship Between Violent Victimization and Criminal Behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(16), 3213-3235.
356. Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, F. (2010). Truancy in late elementary and early secondary educations: The influence of social bonds and self-control – the TRILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302-210.
357. Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental psychology*, 50(1), 247.
358. Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *The Journal of early adolescence*, 31(1), 99-124.
359. Vidaković, B., & Dickov, A. (2008). Karakteristike žena koje su zavisne od opijata. *Eskulap*, 3(1-2), 54-62.
360. Wald, J., & Losen, D. J. (2003). Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. *New Directions for Youth Development*, 99, 9-16.

361. Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737.
362. Ward, S., Williams J. (2015) Bad behavior: delinquency, arrest and early school leaving. IZA DP.
363. Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, 39(6), 463-482.
364. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61(1), 1-24.
365. Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
366. Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763.
367. Williams, T. R., Davis, L. E., Saunders, J., & Williams, J. H. (2002). Friends, family, and neighborhood: Understanding academic outcomes of African American youth. *Urban Education*, 37(3), 408-431.
368. Wodtke, G. T., & Parbst, M. (2017). Neighborhoods, schools, and academic achievement: a formal mediation analysis of contextual effects on reading and mathematics abilities. *Demography*, 54(5), 1653-1676.
369. Wong, T., Slotboom, A., & Bijleveld, C. (2010). Risk factors for delinquency in adolescent and young adult females: A European review. *European Journal of Criminology*, 7(4) 266-284.
370. Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family relations*, 55(1), 93-104.
371. Young, D. J. (1998). Rural and urban differences in student achievement in science and mathematics: A multilevel analysis. *School effectiveness and school improvement*, 9(4), 386-418.
372. Žakman-Ban, V., & Buđanovac, A. (1998). Tijek školovanja malodobnih delinkvenata s područja Koprivničko-križevačke županije s obzirom na njihovu odgojnu situaciju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 6(2), 83-100.
373. Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, Službeni glasnik Republike Srbije br. 85/2005. (2005.)
374. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018-dr. zakon, 10/2019, 27/2018-dr. zakon i 6/2020. (2020).
375. Zrilić, S. (2007). Neke potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka. *Odgojne znanosti*, 9(2), 41-65.
376. Žižak, A., Koller-Trbović, N. & Lebedina-Manzoni, M. (2001), *Od rizika do intervencija*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
377. Zrilić, S. (2008). Prilog istraživanju učeničkog apsentizma. *Školski vjesnik*, 57(1-2), 61-73.
378. Žunić Pavlović, V., & Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
379. Žunić-Pavlović, V., Popović-Čitić, B., i Pavlović, M. (2010). *Programi prevencije poremećaja ponašanja u školi*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1.

Упитник за прикупљање података о школском неуспеху и сукобима са законом

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију

Поштовани ученици,

У циљу израде докторске дисертације спроводим истраживање о школском успеху и неким проблемима младих. Надам се да ћеш ми попуњавањем овог упитника у томе помоћи. Подаци које добијем од тебе биће коришћени искључиво у научне сврхе. Зато те молим да пажљиво прочиташ питања и одговориш слободно и искрено. Упитник је анониман и није га потребно потписивати.

На скоро сва питања у Упитнику одговара се заокруживањем једног броја код одговора који су ти понуђени и који најбоље описују твоју ситуацију. Код неких питања одговор се дописује на линију уз питање, али њих је мало. Веома је важно да одговориш на свако питање, па те молим да на крају преконтролишеш да ли си на свако одговорио/ла.

Ако те нешто нисам питала, а требало је напиши своје мишљење или утисак на последњој страни Упитника.

- Хвала на сарадњи –

Београд, 2019.

ПИТАЊА КОЈА СЕ ОДНОСЕ НА ТВОЈЕ ОПШТЕ ПОДАТКЕ

- | | |
|--|--|
| 1. Да ли идеш у школу? 1. идем 2. не идем | |
| 2. Ако идеш, који си разред? _____ | |
| 3. Колико имаш година? _____ | |
| 4. Ког си пола? 1. мушки 2. женски | |
| 5. Да ли имаш брата или сестру? 1. немам 2. имам | |
| 6. Ако имаш, напиши колико? _____ | |
| 7. Са ким тренутно живиш? (можеш да заокружиш више одговора или да допишеш) | |
| 1. са оба родитеља | 5. са старатељима/хранитељима |
| 2. са мамом | 6. са рођацима |
| 3. са татом | 7. у васпитној или васпитно-поправној установи |
| 4. са братом/сестром | 8. _____ |

8. Коју школу су завршили твоји родитељи/старатељи?					
а) отац	б) мајка				
1. не знам	1. не знам				
2. незавршена основна школа	2. незавршена основна школа				
3. основна школа	3. основна школа				
4. средња школа	4. средња школа				
5. висока/виша школа	5. висока/виша школа				
6. факултет	6. факултет				
7. мастер/докторат	7. мастер/докторат				
9. Запосленост родитеља/старатеља:					
а) отац	б) мајка				
1. не знам	1. не знам				
2. стално запослен	2. стално запослена				
3. привремено/повремено	3. привремено/повремено				
4. незапослен	4. незапослена				
5. у пензији	5. у пензији				
6. преминуо	6. преминула				
10. Брачни статус (биолошких) родитеља:					
1. у браку	4. удовац/удовица				
2. у ванбрачној заједници	5. _____				
3. разведени					
11. Како процењујеш материјалну ситуацију своје породице (богатство/сиромаштво)?					
1. веома добра	3. лоша				
2. добра	4. веома лоша				
ПИТАЊА КОЈА СЕ ОДНОСЕ НА ШКОЛОВАЊЕ					
12. Какав си успех постигао/ла у последњем разреду у који си ишао/ла?					
1. одличан	2. врло добар	3. добар	4. довољан	5. поправни испит	6. понављао
13. Да ли си некада похађао/ла допунску наставу? (заокружи по један одговор код обе врсте школе)					
а) основна школа	1. Нисам	2. Јесам из једног предмета	3. Јесам из више предмета		
б) средња школа	1. Нисам	2. Јесам из једног предмета	3. Јесам из више предмета	4. Нисам ишао/ла у средњу школу	
14. Да ли си некада полагао/ла поправни испит?					
а) у основној школи	1. Нисам имао/ла поправни	2. Имао/ла сам једном	3. Имао/ла сам више пута		
б) у средњој школи	1. Нисам имао/ла поправни	2. Имао/ла сам једном	3. Имао/ла сам више пута	4. Нисам ишао/ла у средњу школу	

15. Да ли су ови поправни испити били из једног или више предмета?			
а) основна школа	1. Нисам имао/ла поправни	2. Само из једног предмета	3. Увек из више предмета
б) средња школа	1. Нисам имао/ла поправни	2. Само из једног предмета	3. Увек из више предмета 4. Нисам ишао/ла у средњу школу
16. Да ли си некада понављао/ла разред?			
а) у основној школи	1. Никад нисам понављао/ла	2. Понављао/ла сам једном	3. Понављао/ла сам више пута
б) у средњој школи	1. Никад нисам понављао/ла	2. Понављао/ла сам једном	3. Понављао/ла сам више пута 4. Нисам ишао/ла у средњу школу
17. Да ли ти се десило да си изостао/ла из школе један, два или више дана без знања родитеља/старатеља?			
1. није ниједном 2. јесте једном 3. јесте више пута			
18. Већина ученика с времена на време побегне са часа/часова. Да ли се то и теби дешавало?			
1. није ниједном 2. јесте једном 3. јесте више пута			
19. Ако јеси, у ком разреду си први пут побегао/ла са часа?			
1. није ми се десило 2. јесте, а био/ла сам _____ разред			
20. Који су најчешћи разлози због којих бежиш са часова? (можеш да заокружиш више одговора и/или да допишеш)			
1. када желим да избегнем одговарање, контролни или писмени задатак			
2. када ми је досадно у школи			
3. када се не осећам прихваћено од стране вршњака			
4. када имам проблема са професорима			
5. када имам личних или породичних проблема			
6. када имам неке ваншколске активности (спорт, хоби, путовање...)			
7. када желим да користим психоактивне супстанце (алкохол, дрогу...)			
8. када идем у кладионицу или играм видео игрице			
9. _____			

21. Да ли си некада дисциплински кажњаван/а?

(молимо те да код сваке врсте дисциплинске казне заокружиш по један одговор код обе врсте школе)

Врсте дисциплинских казни	Основна школа	Средња школа
Опомена	1. Нисам имао/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута	1. Нисам имао/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута 4. Нисам ишао/ла у средњу школу
Укор одељењског старешине	1. Нисам имао/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута	1. Нисам имал/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута 4. Нисам ишао/ла у средњу школу
Укор одељењског већа	1. Нисам имао/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута	1. Нисам имао/ла 2. Јесам једном 3. Јесам више пута 4. Нисам ишао/ла у средњу школу
Укор директора	1. Нисам 2. Јесам	1. Нисам 2. Јесам 3. Нисам ишао/ла у средњу школу
Укор наставничког већа	1. Нисам 2. Јесам	1. Нисам 2. Јесам 3. Нисам ишао/ла у средњу школу
Премештање у другу школу	1. Нисам 2. Јесам	1. Нисам 2. Јесам 3. Нисам ишао/ла у средњу школу
Искључење ученика из школе		1. Нисам 2. Јесам 3. Нисам ишао/ла у средњу школу

22. Да ли си због дисциплинских казни у школи морао/ла да се преселиш у друго место?

- а) у основној школи** 1. нисам кажњаван/а 2. нисам се преселио/ла 3. јесам једном 4. јесам више пута
- б) у средњој школи** 1. нисам кажњаван/а 2. нисам се преселио/ла 3. јесам једном 4. јесам више пута 5. нисам ишао/ла у средњу школу

23. Различити разлози могу довести до напуштања школовања. Сваки неоправдани прекид у школовању (да није болест) дужи од месец дана можемо назвати НАПУШТАЊЕ ШКОЛОВАЊА. Да ли се то теби некада десило?

1. није
2. имао/ла сам прекиде али сам увек настављао/ла
3. у једном тренутку сам напустио школовање

24. Ако си у неком трентку напустио/ла школовање који су били разлози?

(заокружи број испред једног или више одговора и/или допиши свој одговор)

1. нисам напустио/ла школовање
2. нисам волео/ла да учим
3. имао/ла сам проблема са вршњацима
4. имао/ла сам проблема са наставницима
5. нисам имао/ла материјалних средстава (новца) за школовање
6. морао/ла сам да радим
7. оженио сам се / удала сам се
8. због зависности од психоактивних супстанци (алкохол, дрога, коцкање, видео игрице...)
9. због вршења прекршаја и кривичних дела
10. због изречене мере
11. _____

25. Ако си напустио/ла школу да ли се то десило у основној или средњој школи?

1. Нисам напустио/ла школу
2. Напустио/ла сам у основној школи
3. Напустио/ла сам у средњој школи

26. Ако си напустио/ла и ниси хтео/ла да наставиш школовање, како се ситуација касније разрешила?
(заокружи број испред једног одговора или допиши свој одговор)

1. Нисам никада напустио/ла школу
2. Наставио/ла сам школовање у истој врсти школе, али у другој школи
3. Наставио/ла сам школовање у другој врсти школе
4. Завршио/ла сам ванредно
5. Наставио/ла сам школовање у установи (васпитној, васпитно-поправној, казнено-поправном заводу)
6. Ако се не уклапате у понуђене одговоре, напишите како се та ситуација разрешила

27. Молимо те да пажљиво прочиташ сваку тврдњу испод, а потом заокружиш један број десно од њих, који показује колико се слажеш са тим што пише у њој. Значење сваког од бројева дато је изнад тврдњи. Немој прескакати тврдње.

	1 = Потпуно нетачно	2 = Углавном нетачно	3 = И тачно и нетачно	4 = Углавном тачно	5 = Потпуно тачно
	Питања или тврдње:				Одговори:
27.1	Моја породица се није баш много интересовала како напредујем у школи				1 2 3 4 5
27.2	Родитељи/старатељи, а и остали у породици нису од мене очекивали да будем добро образован/а				1 2 3 4 5
27.3	Често сам због селидбе морао/ла да мењам школу				1 2 3 4 5
27.4	Контрола и мешање родитеља/старатеља у мој успех у школи били су непрекидни.				1 2 3 4 5
27.5	Скоро сваком родитељском састанку присуствовао је неко од мојих родитеља/старатеља или неко из моје породице				1 2 3 4 5
27.6	Сваки дан су ме питали да ли сам урадио/ла домаће задатке				1 2 3 4 5
27.7	Када нешто нисам могао/ла да решим, неки проблем у школи, имао/ла сам родитеље/старатеље да ми помогну.				1 2 3 4 5
27.8	У задњим разредима које сам завршио/ла било је превише тешко градиво				1 2 3 4 5
27.9	Увек сам имао/ла велики број изостанака				1 2 3 4 5
27.10	Увек сам имао/ла већи број изостанака него други ученици				1 2 3 4 5
27.11	Школа у коју идем (или сам ишао/ла) је на добром гласу				1 2 3 4 5
27.12	Поносим се школом у коју идем или сам ишао/ла				1 2 3 4 5
27.13	Уписао/ла сам школу у коју сам желео/ла да идем				1 2 3 4 5
27.14	Добро образовање много је важно за живот				1 2 3 4 5
27.15	Ја сам увек био/ла врло ангажован/а у разним школским активностима				1 2 3 4 5
27.16	У непосредној близини школе у коју идем или сам ишао/ла било је коцкарница, играоница и/или кладионица				1 2 3 4 5
27.17	Чуо/чула сам да су у школском дворишту често виђани дилери дроге				1 2 3 4 5
27.18	Моја школа се налази далеко од куће				1 2 3 4 5

27.19	Ја сам понекад био/ла знатно старији/ја од осталих ученика у одељењу	1	2	3	4	5
27.20	Доживео/ла сам да су ме наставници обележили као проблематичног ученика/ученицу	1	2	3	4	5
27.21	Већина наставника има разумевања кад ученик/ученица има неки проблем	1	2	3	4	5
27.22	Већина наставника се љубазно понашала према мени	1	2	3	4	5
27.23	Неки наставници су доста агресивни према ученицима	1	2	3	4	5
27.24	У школи је било или и сада има наставника који превише пију	1	2	3	4	5
27.25	Доживео/ла сам да ме неки наставници омаловажавају	1	2	3	4	5
27.26	Доживео/ла сам да ми је неки наставник претио или говорио ружне речи	1	2	3	4	5
27.27	Чини ми се да су неки наставници напамет оцењивали	1	2	3	4	5

28. Занима нас како си се ти понашао у школи али и како су се други понашали према теби. Начин одговарања је исти.

28.1	Да ли си доживео/ла да те неко од ученика... (заокружи један број испред сваког одговора)	1= Нисам ниједном	2= Јесам једном	3= Јесам више пута
28.1.1	... назива погрдним именима и вређа	1	2	3
28.1.2	... додирује без твоје сагласности	1	2	3
28.1.3	... нападне или да се потучете	1	2	3
28.1.4	... избегава – бојкотује недружећи се или неразговарајући са тобом	1	2	3
28.1.5	... да ти прети	1	2	3
28.1.6	... да без твог знања поставља увредљиве садржаје и статусе о теби на друштвене мреже	1	2	3
28.2	Да ли си ти некада неког ученика или ученицу... (заокружи један број испред сваког одговора)	1= Нисам ниједном	2= Јесам једном	3= Јесам више пута
28.2.1	... називао/ла погрдним именима и вређао/ла	1	2	3
28.2.2	... додиривао/ла без њихове сагласности	1	2	3
28.2.3	... напао/ла или се потукао/ла	1	2	3
28.2.4	... избегавао/ла – бојкотовао/ла недружећи се или неразговарајући са њим/њом	1	2	3
28.2.5	... им нешто претили	1	2	3
28.2.6	... без његовог/њеног знања постављао/ла увредљиве садржаје и статусе о њима на друштвене мреже	1	2	3

29. У наставку анкете желимо да видимо како ти је било на часу, да ли си имао/ла радне навике, тешкоће у учењу и још понешто. И даље користимо тврдње и заокруживање бројева на десној страни листа да би смо убрзали анкетирање.

1 = Потпуно нетачно	2 = Углавном нетачно	3 = И тачно и нетачно	4 = Углавном тачно	5 = Потпуно тачно
Питања или тврдње				Одговори
29.1	На већини часова било ми је досадно			1 2 3 4 5
29.2	Углавном сам седео/ла и чекао/ла да се час заврши			1 2 3 4 5
29.3	Трудио/ла сам се колико сам могао/ла да пратим наставу			1 2 3 4 5

29.4	Имао/ла сам или имам обичај да на часу постављам питања наставницима	1	2	3	4	5
29.5	Десило ми се да заборавим да урадим домаћи задатак	1	2	3	4	5
29.6	Када је то било могуће преписивао/ла сам домаћи задатак од другова и другарица	1	2	3	4	5
29.7	Редовно сам учио/ла	1	2	3	4	5
29.8	Имао/ла сам обичај да се гласно преслишавам после учења лекције	1	2	3	4	5
29.9	Често сам када ме наставник прозове имао/ла трему	1	2	3	4	5
29.10	Када ме наставник нешто пита, плашим се да ли ће он исмевати моје (не)знање	1	2	3	4	5
29.11	Дешавало ми се да ћутим када ме наставник нешто пита, јер сам се бојао/ла да ће се ученици смејати ако нешто погрешим	1	2	3	4	5
29.12	Неке предмете нисам волео/ла и стално сам имао/ла проблеме са њима	1	2	3	4	5
29.13	Дешавало ми се да нешто не умем да објасним иако знам	1	2	3	4	5
29.14	Мислим да књиге из којих учимо нису јасно написане	1	2	3	4	5
29.15	Често нисам разумео/ла оно што наставник предаје	1	2	3	4	5
29.16	Већину лекција сам морао/ла да учим напамет	1	2	3	4	5
29.17	Тешко се концентришем на учење	1	2	3	4	5
29.18	Мислим да је градиво које морамо да научимо превише обимно	1	2	3	4	5
29.19	Мени је градиво увек изгледало компликовано	1	2	3	4	5
29.20	Треба ми доста времена да нешто научим	1	2	3	4	5

ПИТАЊА КОЈА СЕ ОДНОСЕ НА СУКОБЕ СА ЗАКОНОМ

Сада нас интересује твоје понашање ван школе. Није необично да млади у твојим годинама направе неке грешке и дођу у сукоб са законом. То се може јавити као последица одрастања и отпора према свима одраслима око тебе. Тога се не треба стидети, али ни то понављати. У овом истраживању нас не интересује ни када, ни шта је било, већ нас само интересује да ли си или ниси имао/ла неких сукоба са законом.

30. Да ли си некада имао/ла сукоб са законом због нечега што си урадио/ла?

1. Нисам 2. Јесам

31. Ако јеси, да ли се сећаш колико си година имао/ла када се то први пут десило?

1. Није било сукоба са законом 2. Имао/ла сам _____ година

32. Ако јеси, да ли си то први пут урадио/ла сам или са још неким?

1. Нисам ништа урадио/ла
2. Урадио/ла сам сам/а
3. Урадио/ла сам са неким
4. Некада сам/а, а некада са неким

33. Ако јеси, да ли си наставио/ла са таквим понашањем?

1. Није било сукоба 2. Десило се само једном 3. Наставио/ла сам таквим понашањем

34. Ако јеси, да ли си се због тог или тих сукоба сусретао/ла са јавним тужиоцем или судијом за малолетнике?

1. Није било сукоба
2. Сусретао/ла сам се
3. Не желим да одговорим

<p>35. Ако јеси, да ли је због тих или неких других сукоба полиција, центар за социјални рад или тужилац подносио пријаву?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Није било сукоба 2. Није подносио пријаву 3. Подносио је пријаву 4. Не желим да одговорим
<p>36. Ако јесте, коју си меру добио/ла? (можеш да заокружиш више одговора)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Није било сукоба 2. Васпитни налог 3. Судски укор 4. Посебне обавезе 5. Појачан надзор од стране родитеља, усвојиоца или стараоца 6. Појачан надзор у другој породици 7. Појачан надзор од стране органа старатељства 8. Појачан надзор уз дневни боравак у одговарајућој установи за васпитавање и образовање малолетника 9. Упућивање у васпитну установу 10. Упућивање у васпитно-поправни дом 11. Упућивање у посебну установу за лечење и оспособљавање 12. Казна малолетничког затвора 13. Мера безбедности 14. Не желим да одговорим
<p>ХВАЛА НА САРАДЊИ</p>
<p>Можеш оставити коментар ако желиш</p>

Напомена: Због специфичности популације штићеника у Казнено-поправном заводу у Ваљеву, прва четири питања у Упитнику су се разликовала.

ПИТАЊА КОЈА СЕ ОДНОСЕ НА ТВОЈЕ ОПШТЕ ПОДАТКЕ
1. Колико имаш година? _____
2. Који си последњи разред завршио пре доласка у установу? _____
3. Ако си завршио школу, шта си по занимању? _____
4. Да ли си био запослен пре доласка у установу? 1. не 2. да

ПРИЛОГ 2.

Табела 71. Матрица интеркорелација 10 фактора школског неуспеха

Фактори	Корелације између фактора									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у средњој школи	1.000	.357	.190	.282	.358	.444	.149	.093	.300	.124
2. Лош успех у учењу у средњој школи	.357	1.000	.296	.240	.218	-.262	.117	.177	.282	.096
3. Лош успех у учењу у основној школи	.190	.296	1.000	-.187	.256	.287	.157	.122	.230	.068
4. Бежање са часова	.282	.240	-.187	1.000	.251	.281	.167	.020	-.075	-.054
5. Рецидивизам тежих проблема у понашању и непоштовање норми у основној школи	.358	.218	.256	.251	1.000	.502	.201	.010	.301	.169
6. Учешће у насиљу	.444	-.262	.287	.281	.502	1.000	.463	.074	.282	.021
7. Виктимизација насиљем	.149	.117	.157	.149	.210	.463	1.000	.165	.099	.083
8. Допунска настава у основној и средњој школи	.093	.177	.122	.020	.010	.074	.165	1.000	.047	.033
9. Прекиди у школовању и премештај у другу школу	.300	.282	.230	-.075	.301	.287	.099	.047	1.000	.065
10. Напуштање школовања у основној школи	.124	.096	.068	-.054	.169	-.021	.083	.033	.065	1.000

ПРИЛОГ 3.

Табела 72. Регресија десет фактора школског неуспеха на варијаблу нема сукоба – има сукоба

Model Summary			
Model	R	R Square	Std. Error of the Estimate
1	.527	.262	.328

R – multipla korelacija

R Square – kvadrat multiple korelacije

Std.error – standardna greška procene

Табела 72.1. Регресија десет фактора школског неуспеха на варијаблу нема сукоба – има сукоба - nastavak

	Korelacija			
	Linearna korelacija	Parcijalna korelacija	Beta koeficijent	Nivo značajnosti
(Constant)				.000
Faktor_01 Recidivizam težih problema u ponašanju i nepoštovanje normi u srednjoj školi	.361	.038	.045	.400
Faktor_02 Loš uspeh u učenju u srednjoj školi	.374	.201	.209	.000
Faktor_03 Loš uspeh u učenju u osnovnoj školi	.308	.065	.068	.150
Faktor_04 Bežanje sa časova	.237	.084	.077	.064
Faktor_05 Recidivizam težih problema u ponašanju i nepoštovanje normi u osnovnoj školi	.366	.070	.084	.123
Faktor_06 Učešće u nasilju	.349	.152	.172	.001
Faktor_07 Viktimizacija nasiljem	.172	.012	.012	.789
Faktor_08 Dopunska nastava u osnovnoj i srednjoj školi	.014	-.098	-.089	.030
Faktor_09 Prekidi u školovanju i premeštaj u drugu školu	.356	.053	.060	.245
Faktor_10 Napuštanje školovanja u osnovnoj školi	.287	.107	.108	.018

ПРИЛОГ 4.

Табела 73. Регресија десет фактора школског неуспеха на варијаблу Рецидивизам у сукобима

Model Summary			
Model	R	R Square	Std. Error of the Estimate
1	.611	.373	.313

R – multipla korelacija

R Square – kvadrat multiple korelacije

Std.error – standardna greška procene

Табела 73.1. Регресија десет фактора школског неуспеха на варијаблу Рецидивизам у сукобима - наставак

	Korelacija			
	Linearna korelacija	Parcijalna korelacija	Beta koeficijent	Nivo značajnosti.
(Constant)				.000
Faktor_01 Recidivizam težih problema u ponašanju i nepoštovanje normi u srednjoj školi	.477	.142	.155	.002
Faktor_02 Loš uspeh u učenju u srednjoj školi	.428	.203	.198	.000
Faktor_03 Loš uspeh u učenju u osnovnoj školi	.385	.112	.109	.014
Faktor_04 Bežanje sa časova	.263	.077	.065	.090
Faktor_05 Recidivizam težih problema u ponašanju i nepoštovanje normi u osnovnoj školi	.431	.111	.123	.014
Faktor_06 Učešće u nasilju	.381	.175	.185	.000
Faktor_07 Viktimizacija nasiljem	.135	-.057	-.054	.206
Faktor_08 Dopunska nastava u osnovnoj i srednjoj školi	.012	-.109	-.092	.016
Faktor_09 Prekidi u školovanju i premeštaj u drugu školu	.425	.090	.094	.047
Faktor_10 Napuštanje školovanja u osnovnoj školi	.239	.002	.002	.971

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Марија (Никола) Маљковић рођена је 03.09.1982. године у Београду, где је завршила основну школу и гимназију. Основне студије завршила је на Дефектолошком факултету Универзитета у Београду, Смер за превенцију и ресоцијализацију лица са поремећајима у друштвеном понашању, 2008. године са просечном оценом 9,27 и стекла звање дипломирани специјални педагог. Исте године уписала је докторске студије на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду. Испите на докторским студијама положила је са просечном оценом 9,4.

Професионалну каријеру започела је 2008. године, на Институту за ментално здравље у Београду, а 2009. године положила је државни испит у Министарству здравља Републике Србије. Од јануара 2011. до марта 2012. године била је запослена на Институту за криминолошка и социолошка истраживања у Београду, на радном месту истраживача приправника. Од марта 2012. године запослена је на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, као сарадник у звању асистента за ужу научну област Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања.

Учествовала је у реализацији пројекта основних истраживања Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије: *„Криминал у Србији: феноменологија, ризици и могућности социјалне интервенције* (бр. 47011) Института за криминолошка и социолошка истраживања. Похађала је већи број сертификованих едукативних семинара, а тренутно је на завршној години едукације из Системске породичне терапије, коју организује Институт за ментално здравље у Београду. Од 2018. године члан је редакције и секретар часописа „Социјална мисао“.

Марија Маљковић је до сада објавила око 50 научних радова, презентујући их на домаћим и међународним скуповима.

ИЗЈАВЕ

ИЗЈАВЕ

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора **Марија Маљковић**
Број индекса **2008/5003**

Изјављујем

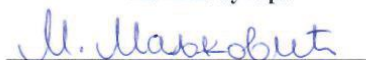
да је докторска дисертација под насловом

„Повезаност школског неуспеха и сукоба са законом у периоду адолесценције“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, 19.08.2020.

Потпис аутора



Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Марија Маљковић**

Број индекса **2008/5003**

Студијски програм **Специјална едукација и рехабилитација**

Наслов рада **„Повезаност школског неуспеха и сукоба са законом у периоду адолесценције“**

Ментор **проф. др Зоран Илић**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 19.08.2020.

Потпис аутора



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Повезаност школског неуспеха и сукоба са законом у периоду адолесценције“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
- 4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)**
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 19.08.2020.

Потпис аутора

