

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Марија Г. Трајковић

**ПОВЕЗАНОСТ ОСЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ
ШКОЛИ СА ПОЗИТИВНИМ РАЗВОЈНИМ
ИСХОДИМА УЧЕНИКА: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА
ПРЕВЕНЦИЈСКУ НАУКУ**

докторска дисертација

Београд, 2026

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Marija G. Trajković

**THE RELATIONSHIP OF SENSE OF SCHOOL
BELONGING WITH POSITIVE
DEVELOPMENTAL OUTCOMES OF
STUDENTS: IMPLICATIONS FOR
PREVENTION SCIENCE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026

Ментор:

др Бранислава Поповић-Ћитић, редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

Захвалност упућујем свима који су на било који начин допринели реализацији ове докторске дисертације, а посебно директорима школа који су се одазвали позиву за учење у истраживању, члановима школског особља који су помогли у организацији истраживања и ученицима који су прихватили да учествују у истраживању.

Најдубљу захвалност дугујем својој менторки, која ме је кроз овај процес водила са стрпљењем и искреном вером у мене. Хвала јој што је одувек стварала простор у којем сам се осећала сигурно да учим, преиспитујем и растем.

Хвала мојим колегама са Института за педагошка истраживања на упућеним речима подршке током овог процеса. Нарочиту захвалност дугујем мом ментору са Института – Младену, као и Марини, Ани и Исидори, на разумевању и несебичној подршци онда када је то било потребно.

Захваљујем се ЦЕПОРА екипи, која за мене представља непресушни извор енергије, ентузијазма, идеја, „аутентичне живихности“ и покретачке снаге која ме изнова подсећа зашто радим то што радим и свакодневно указује на нераскидиви спој науке и праксе.

Посебну захвалност дугујем својим пријатељима и породици на безусловној подршци, бесконачној вери у мене и темељу који су ми пружили! Нарочито хвала мом супругу Марку, који је читаву тежину писања докторске дисертације носио заједно са мном.

На крају, хвала мојој Петри која ме је током овог процеса научила да је време за игру подједнако важно као и рокови, да су најважније ствари увек једноставне и да се између свега што се мора, увек мора наћи простор за оно што је важно.

Ова дисертација посвећена је свим стручњацима у образовању који својим радом доприносе стварању школа у којима се ученици осећају прихваћено, вредновано и подржано.

ПОВЕЗАНОСТ ОСЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ СА ПОЗИТИВНИМ РАЗВОЈНИМ ИСХОДИМА УЧЕНИКА: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРЕВЕНЦИЈСКУ НАУКУ

САЖЕТАК

Циљ истраживања био је испитивање улоге осећаја припадности школи (ОПШ) у контексту позитивног развоја и превенцијске науке код ученика, као и идентификовање индивидуалних и школских фактора који доприносе развоју овог конструкта. Истраживање је спроведено на узорку од 1.011 ученика средњих школа, применом више инструмената и различитих статистичких анализа.

Резултати показују да је ОПШ значајан предиктор когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи (КБА), просоцијалног понашања (ПП) и задовољства животом (ЗЖ), објашњавајући између 6,5% и 21% варијансе. Истовремено је утврђено да индивидуални и школски фактори објашњавају 54,7% варијансе ОПШ, и то према предиктивној снази: социо-емоционалне компетенције у домену успостављања и одржавања односа са другима, технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, квалитет односа наставник–ученик, позитивне бихејвиоралне и кажњавајуће технике дисциплиновања, перцепција вршњачког насиља и квалитет међусобних односа ученика. Каноничка анализа указује на постојање више образаца повезаности између предикторских варијабли, ОПШ и позитивних развојних исхода. Резултати моделовања структурним једначинама упућују на задовољавајуће уклапање финалног модела у коме квалитет односа наставник–ученик има позитиван ефекат на ОПШ, док је ОПШ даље позитивно повезан са КБА и ЗЖ код ученика.

У целини, налази указују да ОПШ представља важан развојни ресурс који има значајну улогу у повезаности школског окружења и позитивног функционисања ученика. Резултати имају значајне импликације за превенцијску науку, као и за унапређивање школске праксе и развој приступа усмерених на јачање квалитета односа и унапређивање подржавајућег школског окружења.

Кључне речи: осећај припадности школи, позитиван развој младих, превенцијска наука, школско окружење, социо-емоционалне компетенције, односи наставник–ученик, задовољство животом, ангажованост у школи

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

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

THE RELATIONSHIP BETWEEN SENSE OF SCHOOL BELONGING AND POSITIVE DEVELOPMENTAL OUTCOMES OF STUDENTS: IMPLICATIONS FOR PREVENTION SCIENCE

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the role and significance of sense of school belonging (SOSB) in the context of positive youth development and prevention science among secondary school students, and to identify individual and school-related factors contributing to its development. The study was conducted on a sample of 1,011 secondary school students using multiple instruments and statistical analyses.

The results indicate that SOSB is a significant predictor of cognitive and behavioral school engagement (CBSE), prosocial behavior (PB), and life satisfaction (LS), explaining between 6.5%–21% of the variance. Individual and school-related factors explain 54.7% of the variance in SOSB, with the strongest predictors being socio-emotional competencies in the domain of establishing and maintaining relationships with others, social and emotional learning (SEL) disciplinary practices, teacher–student relationship quality, positive behavioral disciplinary practices, punitive disciplinary practices, perceived bullying, and student–student relationship quality. Canonical analysis indicate the existence of multiple patterns of association between the predictor variables, SOSB, and positive developmental outcomes. Structural equation modeling indicates a satisfactory fit of the final model in which the quality of the teacher-student relationship has a positive effect on SOSB, while the SOSB is further positively associated with CBSE and LS.

The findings suggest that SOSB represents an important developmental resource and a potential mechanism through which the school environment contributes to students' positive functioning. The results have important implications for prevention science, as well as for improving school practices and approaches to strengthening relationships and fostering a supportive school environment.

Key words: sense of school belonging, positive youth development, prevention science, school environment, socio-emotional competence, teacher–student relationship, life satisfaction, school engagement

Scientific field: Special Education and Rehabilitation

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

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР.....	3
1. Превенција и превенцијска наука.....	3
1.1. Појам превенције и њен историјски развој.....	3
1.2. Класификација превенције.....	6
1.3. Развој и концептуализација превенцијске науке.....	7
1.4. Теоријске и методолошке основе превенцијске науке.....	10
1.5. Фундаментални принципи превенцијске науке.....	11
1.6. Докази, стандарди и ефикасност превентивних програма.....	13
1.7. Изазови у примени превенцијске науке.....	15
2. Ризични и протективни фактори у превенцијској науци.....	16
2.1. Концептуални оквир ризичних и протективних фактора.....	16
2.2. Класификације и домени ризичних и протективних фактора.....	18
2.3. Резилијентност као оквир разумевања протективних фактора.....	19
2.4. Законитости и механизми деловања ризичних и протективних фактора.....	21
2.5. Теоријски модели деловања ризичних и протективних фактора.....	24
3. Примена налаза превенцијске науке у праксу.....	26
4. Од дефицитарног модела ка парадигми позитивног развоја.....	28
5. Позитиван развој младих: појам и теоријске основе.....	30
5.1. Позитиван развој младих као истраживачки и практични приступ.....	31
5.2. Основни модели позитивног развоја младих.....	33
5.2.1. Модел развојних предности.....	33
5.2.2. Модел 5Ц позитивног развоја младих.....	35
5.2.3. Модел 15 конструктора позитивног развоја младих.....	37
5.2.4. Социо-емоционално учење.....	37
6. Превенција и позитиван развој младих: ка интегративном приступу.....	39
7. Школа као контекст за примену превенцијске науке и унапређење позитивног развоја младих.....	40
8. Осећај припадности школи.....	43
8.1. Осећај припадности као општи психолошки конструкт: теоријске основе и концептуална одређења.....	43
8.2. Терминолошко и концептуално одређење осећаја припадности школи.....	44
8.3. Теоријске основе осећаја припадности школи.....	45
8.4. Мерење осећаја припадности школи.....	47
8.5. Значај осећаја припадности школи у контексту превенцијске науке и позитивног развоја младих.....	48
8.5.1. Значај осећаја припадности школи за когнитивну и бихејвиоралну ангажованост ученика у школи.....	50
8.5.2. Значај осећаја припадности школи за просоцијално понашање ученика.....	51
8.5.3. Значај осећаја припадности школи за задовољство животом ученика.....	53
8.6. Фактори осећаја припадности школи.....	54
8.6.1. Индивидуални фактори.....	55
8.6.2. Школски релациони фактори.....	56
8.6.3. Школски контекстуални фактори.....	58
II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО.....	60
1. Предмет, циљеви и хипотезе истраживања.....	60
1.1. Предмет научног истраживања.....	60
1.2. Циљ истраживања.....	61
1.3. Хипотезе истраживања.....	61

2. Метод истраживања	61
2.1. Време и место истраживања.....	61
2.2. Узорак	62
2.3. Варијабле.....	62
2.4. Инструменти	63
2.4.1. Осећај припадности школе.....	63
2.4.2. Позитивни развојни исходи	64
2.4.3. Индивидуални и школски (релациони и контекстуални) фактори	65
2.5. Поступак спровођења истраживања	66
2.6. Обрада података.....	67
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	69
3.1. Дескриптивни показатељи и метријске карактеристике примењених инструмената.....	69
3.2. Провера факторске структуре инструмента Психолошки осећај припадности школе.....	71
3.3. Повезаност испитиваних варијабли: резултати корелационе анализе	73
3.4. Предиктивна улога осећаја припадности школе у објашњењу позитивних развојних исхода код ученика: когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школе, просоцијално понашање и задовољство животом.....	76
3.5. Индивидуални и школски предиктори осећаја припадности школе: резултати мултипле регресионе анализе	76
3.6. Каноничка корелациона анализа односа између предикторских и критеријумских варијабли.....	77
3.7. Структурално моделовање односа између предикторских варијабли, осећаја припадности школе и позитивних развојних исхода.....	79
4. ДИСКУСИЈА	81
4.1. Дескриптивни показатељи испитиваних варијабли и психометријске карактеристике примењених инструмената	81
4.2. Улога осећаја припадности школе у предвиђању позитивних развојних исхода ученика.....	83
4.3. Индивидуални и школски фактори осећаја припадности школе	85
4.3.1. Индивидуални фактори	86
4.3.2. Школски релациони фактори.....	88
4.3.3. Школски контекстуални фактори	90
4.4. Обрасци повезаности индивидуалних и школских фактора и осећаја припадности школе.	94
4.5. Интегративни модел односа између испитиваних фактора, осећаја припадности школе и позитивних развојних исхода.....	96
5. ИМПЛИКАЦИЈЕ И ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА	100
5.1. Теоријске импликације и допринос истраживања	100
5.2. Практичне импликације и допринос истраживања	101
5.2.1. Интервенције за унапређивање односа наставник–ученик и школских пракси у функцији развоја осећаја припадности школе.....	103
5.2.2. Интервенције за унапређивање социо-емоционалних компетенција ученика у функцији развоја осећаја припадности школе.....	107
5.2.3. Интервенције за унапређење међусобних односа ученика у функцији развоја осећаја припадности школе.....	108
5.2.4. Интервенције за унапређивање организационог функционисања школе у функцији развоја осећаја припадности школе.....	109
5.2.4.1. Руководство школе.....	109
5.2.4.2. Школске политике и култура припадности	110
5.2.4.3. Школска клима и структурни фактори	110

5.2.4.4.	Партиципација ученика	111
5.2.4.5.	Сарадња са родитељима.....	111
5.2.4.6.	Сарадња са научницима из области превенцијске науке.....	112
5.2.4.7.	Улога психолошко-педагошке службе	112
5.2.4.8.	Конкретне интервенције	112
6.	Ограничења овог истраживања и препоруке за будућа истраживања	113
ЗАКЉУЧАК		116
ЛИТЕРАТУРА		118
ПРИЛОГ		160
БИОГРАФИЈА		164
ИЗЈАВЕ		165
	Изјава о ауторству	165
	Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада.....	166
	Изјава о коришћењу	167

УВОД

У последњим деценијама, у оквиру превенцијске науке и парадигме позитивног развоја младих, све више пажње усмерава се на идентификацију механизма који доприносе адаптивном функционисању ученика у школском контексту (Catalano et al., 2004a; Lerner et al., 2005a). Савремени приступи наглашавају да развој младих не треба посматрати искључиво кроз призму ризика и проблема у понашању, већ као динамички процес који укључује интеракцију индивидуалних карактеристика и карактеристика окружења, са посебним фокусом на факторе који подржавају благостање и позитивне развојне исходе (Bronfenbrenner, 2005; Coie et al., 1993).

У том смислу, школа представља кључни развојни систем у коме се одвијају значајни социјални, емоционални и когнитивни процеси (Eccles & Roeser, 2011). Као структурисано и релативно стабилно окружење, школа омогућава континуирано деловање на велики број ученика, што је чини посебно значајним контекстом за примену превентивних и развојно оријентисаних интервенција (Doll et al., 2012; National Research Council & Institute of Medicine, 2009). Истовремено, савремени теоријски модели указују да квалитет искуства ученика у школи, а не само њене структурне карактеристике, има пресудну улогу у обликовању њихових развојних исхода (Eccles & Roeser, 2011).

Један од кључних конструката који се у том контексту издваја јесте осећај припадности школи, који одражава степен у којем се ученици осећају прихваћено, вредновано и укључено у школску заједницу (Allen et al., 2018a; Goodenow, 1993a). Из перспективе превенцијске науке, овај конструкт може се разумети као значајан протективни фактор, будући да одражава квалитет односа ученика са школским окружењем и повезан је са различитим аспектима њиховог функционисања (Blum et al., 2002; Bond et al., 2007). У оквиру парадигме позитивног развоја младих, припадност се посматра као важан аспект социјалне повезаности који подржава развој компетенција, идентитета и благостања (Lerner et al., 2015).

Иако постоји снажна емпиријска подршка значају осећаја припадности школи, досадашња истраживања су у великој мери усмерена на испитивање његових исхода, док су механизми његовог настанка и одржавања значајно мање истражени (Allen et al., 2021a). Поред тога, уочљив је недостатак студија које интегришу индивидуалне и школске факторе у јединствене аналитичке моделе, као и истраживања која обухватају различите нивое анализе и процесе кроз које ови фактори делују. Додатно, већина истраживања спроведена је у западним образовним системима, што ограничава могућност генерализације налаза на различите социокултурне контексте.

Посебно је значајан недостатак опсежнијих емпиријских истраживања у Србији, што ограничава разумевање начина на који се осећај припадности школи обликује и функционише у специфичним социокултурним и образовним условима. Ова празнина је од посебног значаја у контексту образовних система који настоје да интегришу развојне и превенцијске приступе у свакодневну школску праксу, будући да недостају емпиријски утемељене смернице засноване на локалним подацима.

У складу са тим, постоји потреба за истраживањима која ће омогућити интегративно разумевање фактора повезаних са осећајем припадности школи и његове улоге у ширим развојним процесима. Посебан значај имају студије које истовремено обухватају индивидуалне карактеристике ученика (попут социо-емоционалних компетенција) и карактеристике школског окружења (попут односа, дисциплинских пракси и школске климе), како би се сагледала њихова заједничка и релативна улога у објашњењу варијација у нивоу осећаја припадности школи (Allen & Kern, 2020).

Полазећи од наведених теоријских и емпиријских празнина, циљ ове дисертације је испитивање и објашњавање улоге осећаја припадности школи у подстицању позитивног развоја и превенцији проблема у понашању код ученика средњих школа. Конкретније,

истраживање је усмерено на испитивање природе и снаге повезаности између осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода ученика, као и на испитивање улоге индивидуалних и школских фактора у објашњењу варијација у нивоу припадности. На тај начин, дисертација тежи да допринесе теоријском разумевању овог конструкта, али и формулисању практичних импликација за развој превенцијских приступа у образовном контексту.

Имајући у виду сложеност односа између школског окружења и развојних исхода ученика, као и вишедимензионалну природу осећаја припадности школи, у овој дисертацији је усвојен интегративни теоријски приступ. Стога су у теоријском делу рада детаљно размотрена три комплементарна оквира – превенцијска наука, перспектива позитивног развоја младих и концепт осећаја припадности школи. Превенцијска наука обезбеђује разумевање механизма ризика и заштите, као и оквир за развој интервенција; перспектива позитивног развоја младих усмерава пажњу на развојне ресурсе и потенцијале ученика; док концепт осећаја припадности школи представља значајан фактор који повезује индивидуалне карактеристике и школско окружења са развојним исходима. Оваква концептуална поставка омогућава свеобухватније разумевање улоге школе у подстицању позитивног развоја и превенцији проблема у понашању посредством осећаја припадности школи, као и адекватну интерпретацију добијених емпиријских налаза.

I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

1. Превенција и превенцијска наука

1.1. Појам превенције и њен историјски развој

Појам „превенција“ има дугу историју и датира још из 15. века, када је коришћен за описивање мера опреза усмерених на избегавање одређених опасности (Oxford English Dictionary, 2007). Порекло модерног концепта превенције потиче из области јавног здравља (Pancer, 2014). У оквиру модела јавног здравља, термин „превенција“ дуго је био повезиван пре свега са спречавањем болести у медицинском смислу, односно са интервенцијама које се спроводе пре настанка клинички дијагностикованог поремећаја (Mrazek & Haggerty, 1994). Након иницијалног развоја у области јавног здравља, превенција се значајније развијала у области менталног здравља, када је велика пажња била посвећена развоју стратегија за превенцију различитих проблема и поремећаја код деце и младих (Hosman et al., 2004; Mrazek & Haggerty, 1994). У раним зачецима, превенција негативних развојних исхода код младих означавала се покретом „менталне хигијене“. На тај начин, успостављена је паралела између пракси усмерених на јачање психолошке добробити и оних које промовишу физичко здравље у заједници (Hosman et al., 2004). Касније се потреба за превентивним радом проширује и на друге области, попут образовања, социјалне заштите и правосуђа (Bašić, 2009).

Почеци значајнијих превентивних напора у Сједињеним Америчким Државама (САД) могу се пратити од краја 19. века до почетка Првог светског рата, када су бројни појединци и организације утицали на обликовање јавних политика и развој програма за децу и породице, укључујући увођење организованих облика здравствене и едукативне подршке (Durlak, 1977, према Bašić, 2009). Током двадесетих и четрдесетих година 20. века, превентивне активности се све више интегришу у школски контекст кроз различите облике подршке наставницима и увођење превентивних курикулума. Након периода стагнације (1950–1960), шездесетих и седамдесетих година развијају се шири социјални програми као одговор на изражене друштвене проблеме (Albee, 2005). Ови рани напори поставили су основу за каснији развој научних истраживања и програма у области превенције.

Услед изражених друштвених проблема средином 20. века долази до пораста малолетничког криминалитета, што подстиче развој превентивних приступа усмерених на оснаживање породице, школе и заједнице у циљу спречавања проблематичног понашања код деце (Catalano et al., 2002). Као одговор на пораст малолетничке делинквенције, најпре су развијане интервенције усмерене на подршку деци и породицама, након чега се истраживачки и практични фокус постепено проширује на шире развојне контексте, укључујући школе, вршњачке групе и заједнице (Catalano et al., 2004a). Развој превентивних програма усмерених на проблеме у понашању код деце и младих посебно је интензиван у другој половини 20. века. Први програми превенције проблема у понашању развијени су касних шездесетих година 20. века у земљама са високим дохотком (Catalano et al., 2012), а интервенције су у почетку биле фокусиране на превенцију само једног конкретног проблема у понашању (Catalano et al., 2004a). Међутим, многи рани програми превенције нису били базирани на теорији и истраживањима развоја деце, те нису дали задовољавајуће резултате, што је подстакло даљи развој и унапређење области. Додатно, почевши од осамдесетих година развојна истраживања су указивала на комплексност менталног здравља и компетенција деце и омладине (Greenberg et al., 2001).

Тадашњи превентивни напори критиковани су због занемаривања истовремене појаве више облика проблематичног понашања код једног детета, као и игнорисања заједничких предиктора више облика проблематичног понашања (Catalano et al., 2002). Истовремено, указивано је на недовољно уважавање срединских фактора и интеракције појединачног окружења, као и на искључивање приступа усмерених на промоцију здравог развоја и

позитивних развојних исхода. У то време, повећана учесталост психопатологије међу младима, као и сазнања да рани знаци неприлагођености воде до тешкоћа у образовним, социјалним и радним улогама у адолесцентном и одраслом добу додатно су наглашавали значај раних интервенција у промоцији благостања и превенцији поремећаја (Doll & Yoop, 2010). До прекретнице у области дошло је са појавом резултата лонгитудиналних студија које су истраживале предикторе проблематичног понашања код младих. Њихови налази омогућили су конципирање интервенција које су усмерене на развојне процесе који воде ка проблематичном понашању (Catalano et al., 2004a). Кључни развој у овој области настао је укључивањем резултата евалуације у креирање интервенција усмерених на прекидање развојних путева ка проблематичном понашању (Catalano et al., 2002). Уследили су програми засновани на идентификованим предикторима проблематичних понашања, који се у литератури означавају као превентивни програми друге генерације, и они су показали значајно боље резултате.

Овај развој отворио је простор за систематско проучавање фактора који обликују различите развојне исходе. Паралелно са развојем превентивних програма, од шездесетих година прошлог века акумулирана су значајна сазнања о раним факторима који повећавају ризик од настанка менталних или бихејвиоралних проблема, а који су присутни у различитим доменима функционисања појединца (индивидуалном, породичном, школском, вршњачком, радном окружењу итд.) (Davis, 2002). На основу ових сазнања, истраживачи у области превенције користили су концепте и методе јавног здравља, као и новоразвијене истраживачке приступе, у циљу испитивања могућности редуковања ризичних фактора и утврђивања њиховог утицаја на вероватноћу неповољних развојних исхода (Kellam & Langevin, 2003). Бројни истраживачки налази о факторима који су доследно повезани са испољавањем антисоцијалног понашања довели су до развоја парадигме ризичних фактора (Hawkins & Weiss, 1985).

Међутим, уочено је да изложеност ризичним факторима не доводи нужно до негативних развојних исхода код све деце. Ово сазнање није довело само до проширивања листе релевантних фактора, већ и до значајног концептуалног помака у разумевању развојних исхода, односно до прелаза са линеарних и детерминистичких објашњења ка моделима који наглашавају динамичку интеракцију између појединца и његовог окружења. Резултати лонгитудиналних истраживања указали су на децу која су успевала да одрже развој у оквирима адекватног и очекиваног, упркос изложености различитим ризичним факторима и околностима (Coie et al., 1993). С тим у вези, истраживачки фокус се постепено помера са искључивог проучавања фактора ризика ка идентификовању фактора који ублажавају њихове ефекте. Овај помак резултирао је увођењем парадигме протективних фактора и развојем истраживања резилијентности, односно до конципирања првих класификација протективних фактора и модела објашњења динамичких интеракција ризичних и протективних фактора (Benard, 1991; Hawkins & Catalano, 1992; Kirby & Frazer, 1997; Masten, 1994). Постепено је успостављан консензус да успешна транзиција у одрасло доба не подразумева само одсуство проблема, већ и промоцију социјалног и емоционалног развоја деце (Botvin et al., 1995; Coie et al., 1993; Kellam & Rebok, 1992). У складу са тим, све већи акценат усмерава се ка факторима који промовишу позитиван развој младих, што је резултирало проширењем дизајна превентивних програма, како би се укључиле и компоненте које имају за циљ промоцију здравља. Промовисање друштвеног, емоционалног, бихејвиоралног и когнитивног развоја деце почело је да се посматра као кључно за спречавање самог проблематичног понашања (Catalano et al., 2004a). У складу са таквим сазнањима, првобитно појмовно одређење превенције као „скупа мера и активности које треба да онемогуће настајање проблема у понашању“ које је било доминантно током седамдесетих година било је широко критиковано услед истакнуте негативне конотације (Poročić-Čitić, 2013, str. 112).

Овај концептуални помак, који произилази из фокуса на протективним факторима и динамичким интеракцијама развојних утицаја, означава прелаз ка приступима који

наглашавају позитиван развој младих. Фокус на протективним факторима заправо је довео до тога да се почетком деведесетих година 20. века унапређивање позитивних развојних исхода почело доводити у директну везу са превенцијом проблема у понашању, те је и циљ превенције био позитивно оријентисан на омогућавање позитивних развојних исхода (Popović-Ćitić, 2008). Током деведесетих година прошлог века долази до ширења истраживања о развојној етиологији проблема и позитивног понашања и интеграције извештаја о исходима ригорозних рандомизованих и нерандомизованих контролираних истраживања програма позитивног развоја младих (Catalano et al., 2004a).

Овај историјски и теоријски развој довео је до значајних промена у самом појмовном одређењу превенције, при чему се савремене дефиниције све више удаљавају од уско схваћеног приступа усмереног искључиво на спречавање поремећаја и укључују шири развојни и промотивни оквир. Савремене дефиниције превенције одражавају овај развојни и позитивно оријентисан приступ. Радна група за превенцију Америчког удружења психолога усвојила је ширу дефиницију превенције која укључује и смањење ризика и промовисање добробити појединца. Према Смерницама за превенцију у психологији Америчког удружења психолога (American Psychological Association, 2014, p. 285) превенција се дефинише као: „(а) спречавање да се проблематично понашање икада појави; (б) одлагање почетка проблематичног понашања, посебно за оне који су изложени ризику; (ц) смањење утицаја проблематичног понашања; (д) јачање знања, ставова и понашања који промовишу емоционално и физичко благостање; и (е) промовисање институционалних, друштвених и владиних политика које унапређују физичко, социјално и емоционално благостање шире заједнице“. У оквиру менталног здравља, циљ превенције је смањење учесталости и рецидива различитих психолошких поремећаја, као и промовисање позитивне адаптације (Kellam et al., 1999; Kellam & Langevin, 2003). У складу са развојном перспективом, превенција се дефинише као „обухватни процес који захтева мобилизацију и доследно ангажовање целокупне заједнице на плану креирања услова који ће током целокупног животног тока (почев од периода новорођенчета, преко детињства до периода адолесценције) унапређивати позитиван развој, односно подстицати и омогућавати пун развој личних потенцијала деце и омладине“ (Popović-Ćitić i Popović, 2009, str. 61). Касније Поповић-Ћитић (Popović-Ćitić, 2013, str. 5) дефинише превенцију као „континуирани и активни процес редуковања ризичних и јачања протективних фактора у циљу стварања услова за позитиван развој деце и омладине“. Овакво разумевање превенције указује на померање од реактивног ка проактивном и развојно оријентисаном приступу, у којем је циљ не само спречавање неповољних исхода, већ и активно подстицање оптималног развоја.

Иако је описани развој превенције у великој мери заснован на искуствима земаља са високим дохотком, важно је указати на специфичности развоја ове области у другим социоекономским контекстима. Овај развојни ток није био универзално заступљен, те је у земљама са средњим и ниским дохотком развој превенције имао другачију динамику. Економски услови често су одлагали препознавање адолесценције као посебне животне фазе, услед чега су интервенције усмерене на адолесценте добијале ограничену пажњу и подршку (Lloyd, 2005, prema Catalano et al., 2012). Поред тога, истраживачка база развијена у земљама са високим дохотком тек је у новије време почела да се примењује у овим контекстима, кроз прилагођавање постојећих приступа, као и развој и тестирање нових превентивних интервенција (Catalano et al., 2012).

Анализа наведених историјских и теоријских токова показује да се разумевање превенције постепено развијало од иницијалног фокуса на спречавање болести у оквиру јавноздравственог модела ка ширем концепту који обухвата идентификовање и модификовање ризичних фактора, јачање протективних фактора и промоцију позитивног развоја деце и младих. Такав развој довео је до постепене институционализације превенцијских истраживања и постављања темеља за формирање превенцијске науке као интердисциплинарне области која интегрише знања из психологије, јавног здравља, социологије, образовања и других сродних дисциплина. Оваква еволуција разумевања

превенције довела је до потребе за јаснијим систематизовањем различитих нивоа и облика превентивних интервенција.

1.2. Класификација превенције

Класификација превенције представља један од кључних концептуалних оквира у овој области. Она омогућава систематизацију различитих типова превентивних интервенција у зависности од фазе развоја проблема и карактеристика циљне популације, истовремено одражавајући различите теоријске приступе и развојне фазе у разумевању саме природе превенције.

Средином прошлог века појављују се појмови примарне, секундарне и терцијарне превенције, који се сматрају најстаријим и најзначајнијим у оквиру области превенције, а изворно се приписују Комисији за хроничне болести у САД (Commission on Chronic Illness, 1957). Према овој класификацији, примарна превенција подразумева примену стратегија смањивања ризика ради спречавања настанка поремећаја пре појаве било каквих симптома (Caplan, 1964; Cowen, 1977; 1980). Активности примарне превенције усмерене су на целокупну популацију или на специфичне подгрупе које се налазе у одређеном ризику. Секундарна превенција усмерена је на рано препознавање симптома поремећаја како би се скратило њихово трајање или ублажиле њихове последице, док терцијарна превенција има за циљ спречавање дугорочне онеспособљености и рехабилитацију појединаца који већ имају поремећај, као и омогућавање што бржег повратка њихових функционалних капацитета (Caplan, 1964).

Међутим, примена ових медицинских појмова у области психолошког и социјалног функционисања изазвала је бројне критике, које су се првенствено односиле на неједначеност терминологије (Doll & Yoon, 2010). Критичари Капланове класификације истицали су да је у оквиру менталног здравља често тешко разграничити примарну, секундарну и терцијарну превенцију због сложене етиологије и међусобне повезаности проблема менталног здравља (Hage & Romano, 2013). Суштински, критике овог приступа указују на ограничења медицинског модела у објашњењу комплексних развојних и контекстуалних процеса који карактеришу психолошко и социјално функционисање. Додатно, главни аргументи против „медицинских“ термина у области социјалних, емоционалних и образовних превентивних напора односили су се на више аспеката (Doll & Yoon, 2010). Прво, фокус на превенцији болести имплицира да је здравље одсуство болести, што укључује само један део превентивних настојања усмерених на социјални или психолошки развој. Друго, фокус на превенцији болести сугерише да је сврха услуга лечење или елиминисање поремећаја/болести тако да млада особа може да настави даље кроз живот „ослобођена болести“, а не развој. Треће, фокус на превенцији болести захтева да присуство или одсуство болести буде поуздано идентификовано, што може да буде недостижно ван медицинског модела. На крају, истраживања корелата, као и само испољавање или неиспољавање поремећаја, нису довољни да подрже „зрелу“ превенцијску науку – уместо тога, ефективне превентивне стратегије захтевају разумевање узрока и механизма који стоје у основи негативних животних исхода (Doll & Yoon, 2010).

Услед оваквих и других критика, преиспитан је статус превентивних истраживања у области менталног здравља (Mrazek & Haggerty, 1994), те је предложено да термин „превенција“ буде резервисан за услуге које се пружају пре појаве поремећаја (Gordon, 1983). Овај теоријски заокрет означио је померање фокуса са класификације засноване на фазама болести ка приступу који у први план ставља карактеристике циљне популације и ниво ризика. У складу са тим, Гордон (Gordon, 1983) је понудио алтернативну концептуализацију превенције која се фокусира на карактеристике циљне групе, тако да допуњује класичну концепцију засновану на ризичним факторима и њиховим последицама. Три нивоа превенције у Гордоновом оквиру обухватају универзалну, селективну и индиковану превенцију. Стратегије универзалне превенције усмерене су на целокупну популацију или

групе које нису идентификоване на основу универзалних ризика, а циљ интервенције јесте да се умањи вероватноћа настанка непожељног исхода. Стратегије селективне превенције циљају подгрупе које су идентификоване као оне са повећаним ризиком за развој проблема/поремећаја. Стратегије индиковане превенције намењене су појединцима који су идентификовани као високоризични на основу индивидуалне процене (скрининга) (Kellam & Langevin, 2003). У Гордоновој класификацији, Капланова (Caplan, 1964) „терцијарна“ превенција третира се као облик лечења (Gordon, 1983).

Поред наведених приступа, у литератури се јављају и алтернативне класификације превентивних интервенција, које су у великој мери условљене професионалном и теоријском оријентацијом аутора (Bašić, 2009). Иако су напори ишли у правцу обезбеђивања усаглашености у употреби терминологије међу истраживачима и практичарима, они су били широко критиковани због занемаривања значаја промоције благостања (Albee, 2005; Kaplan, 2000). Стога, новије концептуализације и класификације превенције укључују и смањење ризика и промовисање добробити појединца путем приступа заснованог на снагама (на пример, Hage et al., 2007). Овакве концептуализације уједно одражавају шири развојни и позитивно оријентисан приступ превенцији, који је усклађен са савременим теоријским моделима позитивног развоја младих. На тај начин, савремене класификације превенције настоје да превазиђу ограничења ранијих медицинских модела и да превентивне интервенције концептуализују у складу са нивоом ризика, карактеристикама циљне популације и ширим циљем промоције благостања.

1.3. Развој и концептуализација превенцијске науке

Историјски развој превенције показује постепену трансформацију од раних јавноздравствених и социјалних интервенција ка интердисциплинарној научној области која данас носи назив превенцијска наука. Иако се корени савремених превентивних приступа могу пратити кроз јавноздравствене моделе из средине 20. века, превенцијска наука као засебна научна дисциплина јасније се обликује тек крајем осамдесетих и почетком деведесетих година, када долази до систематске интеграције различитих теоријских и истраживачких перспектива у оквиру јединственог научног поља. Током последњих пет деценија, превенцијска наука се интензивно развијала, ослањајући се на различите теоријске оријентације и истраживачке приступе. Њен примарни циљ односи се на унапређење јавног здравља кроз идентификовање променљивих ризичних и протективних фактора, процену ефикасности и ефективности превентивних интервенција, као и развој оптималних начина за њихову дисеминацију и дифузију (Society for Prevention Research, 2011). Након вишедеценијских истраживања и развоја интервенција, може се уочити јасан помак од истраживања у превенцији ка развоју превенцијске науке као кохерентне научне дисциплине (Sloboda & Petras, 2014).

Теоријску основу превенцијске науке чини више комплементарних развојних, еколошких и етиолошких модела. Међу њима посебно место има еколошки развојни модел (Bronfenbrenner, 1977), концепт ризичних и протективних фактора (Institute of Medicine, 1994), као и теорије развоја проблема у понашању, као што су Модел социјалног развоја (Catalano & Hawkins, 2004), Развојни модел антисоцијалне склоности (Lahey & Waldman, 2017), Интегративна теорија когнитивног антисоцијалног понашања (Farrington, 2005), Интеракциона теорија (Thornberry & Krohn, 2001) итд.

Многи водећи заговорници превенције истичу да је превенцијска наука добила значајан подстрек 1986. године када је Национално удружење за ментално здравље у САД (енгл. *National Mental Health Association*; данас *Mental Health America*) објавило Извештај Комисије за превенцију менталних и емоционалних тешкоћа уз препоруке за јачањем превентивних напора (National Mental Health Association, 1986). У овом извештају истакнута је и социо-еколошка перспектива у превенцијској науци, која се огледа у промовисању свеобухватних програма у заједници. Овај период обележио је и почетак развоја

мултиваријантних криминолошких модела који су настојали да објасне сложене развојне процесе који доводе до антисоцијалног понашања (Blumstein et al., 1988).

Концепт превенцијске науке у савременом значењу почиње да се јасније обликује крајем осамдесетих и почетком деведесетих година 20. века, као резултат интеграције развојних, епидемиолошких и еколошких перспектива у оквиру превентивних истраживања. Посебно значајну прекретницу представља рад *The Science of Prevention: A Conceptual Framework and Some Directions for a National Research Program* (Coie et al., 1993), у којем је први пут експлицитно употребљен термин „наука о превенцији“. У овом раду превенцијска наука је концептуализована као дисциплина усмерена на проучавање биомедицинских и друштвених процеса који утичу на инциденту и преваленту поремећаја, са циљем њиховог спречавања или ублажавања путем теоријски вођених и емпиријски тестираних интервенција. Рад је успоставио две теоријске основе које од тада усмеравају развој курикулума и програма. Прво, истакнуто је да превенција треба да буде усмерена на антецеденте проблематичних понашања. Ови антецеденти идентификују се као ризични фактори, који повећавају вероватноћу да ће појединац учествовати у ризичним понашањима, и као протективни фактори, који ублажавају или неутралишу утицај ризика. И ризични и протективни фактори могу се идентификовати на нивоу појединца (на пример, когнитивне вештине, поремећај пажње) или на нивоу окружења (на пример, позитивна школска клима, сиромаштво). Поред тога, теренска испитивања предложена су као кључни методолошки приступ за испитивање узрочних процеса, односно за тестирање ефикасности теоријски заснованих интервенција и проверу хипотеза о настанку специфичних поремећаја (Coie et al., 1993).

Даљи корак у институционализацији овог приступа представља извештај Института за медицину (Institute of Medicine; Mrazek & Haggerty, 1994), који је систематизовао концепте превенције и поставио развој ригорозних, научно заснованих превентивних стратегија као приоритет у области јавног здравља. Упоредо са концептуалним развојем, значајан допринос развоју превенцијске науке дали су Дејвид Хокинз и Ричард Каталано (Hawkins; Catalano). Њихов Модел социјалног развоја (Catalano & Hawkins, 1996; Hawkins & Weis, 1985; Hawkins et al., 1992) представљао је један од најутемељенијих развојних оквира за разумевање ризичних и протективних фактора, као и за дизајн ефикасних превентивних програма. Примена науке о превенцији у системе превенције у заједници појавило се као приоритет у области превенције. Хокинз и Каталано (Hawkins & Catalano, 1992) су развили практичан превентивни модел под називом Заједнице које брину (енгл. *Communities That Care – CTC*), који представља стратегију превенције у заједници.

Превенцијска наука данас се дефинише као интердисциплинарна област (Stormont et al., 2010) или као тзв. кишобран концепт (енгл. *umbrella concept*) који интегрише сазнања из бројних друштвених и медицинских наука, као што су психопатологија, криминологија, епидемиологија, антропологија, социологија и образовање (Durlak, 1997, према Bašić, 2009). У том смислу, она представља концептуални оквир који омогућава успостављање „заједничког“ језика између професионалаца из различитих области и доприноси превазилажењу вештачких професионалних баријера (Herman et al., 2020). Уџбеничка тумачења превенцијске науке често је описују као континуиран и рационалан процес примене научних сазнања у пракси, са циљем унапређења интервенција и политика (Bukoski, 2003). Радна група Друштва за превенцијска истраживања додатно наглашава да је њен примарни циљ унапређење јавног здравља кроз идентификовање променљивих ризичних и протективних фактора, процену ефикасности и ефективности интервенција, као и развој оптималних начина за њихову дисеминацију и дифузију (Biglan et al., 2011).

У оквиру овог приступа, превенцијска наука полази од претпоставке да емпиријски проверљиви прекурсори, пре свега фактори ризика и заштите, омогућавају предвиђање и утицај на вероватноћу настанка неповољних исхода (Hawkins et al., 2002), као и на идеји да се научна сазнања могу систематски превести у ефикасне јавне политике и праксе (Grant et al., 2022). Поред тога, велики напредак у превенцијској науци учињен је и кроз веће

посвећивање пажње, не само спречавању почетка проблема, већ и спречавању даље ескалације проблематичног понашања (Schwartz & Petrova, 2019). На тај начин се ефекти интервенција код појединаца који настављају да испољавају проблематично понашање не сматрају неуспешним, већ се тежи прекидању прогресије конкретног ризичног понашања. Развој и тестирање интервенција представљају једну од кључних компоненти превенцијске науке (Grant et al., 2022).

Инфраструктура успостављена током седамдесетих и осамдесетих година 20. века омогућила је да се током деведесетих година обједине различите истраживачке традиције у кохерентно поље превенцијске науке (Bosworth & Sloboda, 2015). У том процесу значајну улогу имало је оснивање кључних институција, попут Управе за злоупотребу супстанци и ментално здравље (енгл. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration – SAMHSA*) и Друштва за превенцијска истраживања (енгл. *Society for Prevention Research – SPR*), које је временом постало водећа професионална организација у овој области. Друштво за превенцијска истраживања је окупило истраживаче и доносиоце одлука из различитих дисциплина, са циљем унапређења научних сазнања о етиологији и превенцији широког спектра здравствених и социјалних проблема, као и њихове примене у пракси ради унапређења здравља и благостања (Biglan et al., 2011). На тај начин, током деведесетих година превенцијска наука се консолидује као препознатљиво интердисциплинарно поље које повезује истраживање, политику и праксу. Током 2000-их година, објављени су радови (Biglan et al., 2003; Kellam, 2000) који потврђују и проширују овај оквир, јасно позиционирајући превенцију као интердисциплинарну науку засновану на развојној епидемиологији, експерименталним интервенцијама и системском приступу ризичним и протективним факторима. Институционално ширење превенцијске науке није остало ограничено на САД. Ова област убрзо је привукла бројне институције и мреже на међународном нивоу, укључујући Мрежу за превенцијску науку у оквиру Аустралијског истраживачког савеза за децу и младе, Национални институт за злоупотребу дрога САД, Шведски национални институт за јавно здравље, као и Европско друштво за превенцијска истраживања (Roumeliotis, 2015). Ова институционална експанзија допринела је јачању превенцијске науке као глобалног, интердисциплинарног поља.

Поред институционалног и методолошког развоја, превенцијска наука може се разумети и кроз техничке и програмске димензије свог деловања. Техничке димензије односе се на конкретне аналитичке методе, технике узорковања и праксе које омогућавају да превенција буде оперативна, док програмска димензија обухвата идеје, вредности и концепте који јој дају значење и повезују поље превенције са ширим друштвеним и политичким циљевима (Roumeliotis, 2015). Овакво разумевање указује да превенцијска наука није искључиво техничка и неутрална област, већ и простор у коме се научна сазнања преплићу са вредносним и друштвеним оквирима деловања.

Развој превенцијске науке током последњих деценија праћен је све већом интеграцијом истраживања и праксе. Биглан и сарадници (Biglan et al., 2003) овај процес описују кроз неколико кључних трендова: све већу употребу епидемиолошких доказа као основе за избор циљева превенције, унапређење система за праћење инциденције и преваленције проблема младих и њиховог контекста, прецизнију идентификацију интервенција вредних дисеминације, као и веће ослањање на емпиријски евалуиране интервенције и научне методе. Ови процеси допринели су постепеном преласку од истраживања у превенцији ка развоју превенцијске науке као засебне дисциплине (Sloboda & Petras, 2014). Уласком у 21. век, методологије истраживања у области превенције постају све софистицираније, посебно у погледу испитивања механизма деловања интервенција, укључујући медијаторске и модераторске процесе (MacKinnon & Lockwood, 2003). Описани методолошки напредак омогућио је прецизније разумевање начина на који превентивне интервенције доводе до промена у понашању.

Поред доминантног концептуалног и развојно-епидемиолошког разумевања поља, у литератури су присутна и критичка тумачења превенцијске науке. Иако се превенцијска

наука често представља као рационалан и научно утемељен одговор на сложене друштвене проблеме, поједини аутори наглашавају и њену укорененост у шире политичке и друштвене оквире. Стога се превенција може посматрати као „политичка технологија“ која обликује начине на које се друштвени проблеми дефинишу и решавају (Armstrong, 2004; France & Utting, 2005). Посебно је наглашена улога концепта ризика, који од деведесетих година има значајан утицај на креирање политика и интервенција, често функционишући као инструмент управљања популацијама (Roumeliotis, 2015). У том контексту, „ризик“ се концептуализује као „алат владавине“, који је од деведесетих година имао велики утицај на владине политике и превентивне стратегије у САД, Уједињеном Краљевству и другим земљама (Roumeliotis, 2015). Ови критички увиди доприносе дубљем разумевању превенцијске науке, указујући да она није искључиво неутрална и техничка област, већ и друштвено и политички условљен простор деловања. Истовремено, превенцијска наука се развијала различитим темпом у различитим деловима света. У земљама са ниским и средњим приходима, економски и друштвени услови утицали су на касније препознавање адолесценције као посебне развојне фазе, као и на ограничену примену истраживачких налаза развијених у земљама са високим приходима (Catalano et al., 2012). Ипак, у новије време долази до адаптације постојећих модела и развоја нових интервенција прилагођених овим контекстима.

Упркос интензивном развоју превенцијске науке на међународном нивоу, у Републици Србији ова област још увек није у потпуности институционално и дисциплинарно консолидована. Иако постоји значајан број научних и стручних активности усмерених на различите аспекте превенције, истраживачки напори су и даље распоређени између више дисциплина, укључујући јавно и ментално здравље, психологију, образовање, као и истраживања поремећаја у понашању и делинквенције. Ова фрагментираност указује на поступно формирање превенцијске науке као интердисциплинарног поља, али и на потребу за њеним даљим институционалним јачањем и интеграцијом.

На основу наведених развојних токова може се закључити да је превенцијска наука еволуирала од фрагментираних приступа ка кохерентној, теоријски и емпиријски утемељеној дисциплини, у којој заснованост на доказима представља један од кључних научних и практичних императива (Catalano et al., 2002).

1.4. Теоријске и методолошке основе превенцијске науке

Келем и сарадници (Kellam et al., 1999) истичу да основу превенцијске науке чине три међусобно повезане компоненте: епидемиологија, перспектива развоја животног тока и методологија испитивања ефеката интервенција. Епидемиологија се односи на истраживање распрострањености и узрока физичких, менталних и социјалних проблема међу популацијом (Grant et al., 2022) и представља кључни елемент сваког јавноздравственог приступа (Herman et al., 2012). Она подразумева континуирано и систематско прикупљање, анализу и тумачење података релевантних за здравље, што чини основу за планирање, имплементацију и евалуацију интервенција (World Health Organization, 2024). Превенцијска наука интегрише епидемиолошке методе са перспективом животног тока, омогућавајући разумевање и праћење развојних и бихејвиоралних процеса (Kellam & Van Horn, 1997; Kellam et al., 1999).

Ова интеграција допринела је значајном напретку у разумевању развојних путања различитих облика проблематичног понашања, укључујући антисоцијално понашање (Patterson et al., 1992). Поред епидемиолошких података и њихове интерпретације у оквиру развојне перспективе, превенцијска наука се ослања и на методологију испитивања интервенција, како би се утврдили узрочни односи и проценила њихова ефикасност (Kellam & Langevin, 2003; Kellam et al., 1999).

Истраживачки циклус у оквиру превенцијске науке обухвата више фаза које се не морају одвијати линеарно, али заједно чине целовит оквир за изградњу знања (Herman et al., 2012). Поменуте фазе укључују: 1) дефинисање проблема и формулисање концептуалног

модела деловања (на основу постојећих теорија и емпиријских налаза дефинише се концептуални модел деловања, који служи за тестирање претпостављених механизма деловања фактора на појаву, испољавање и одржавање проблема), 2) тестирање концептуалног оквира, 3) дизајнирање и тестирање интервенција усмерених на модификацију претпостављених узрочних процеса, 4) ширење успешних интервенција у теренским испитивањима и 5) дисеминација резултата (Herman et al., 2012).

Сходно томе, Друштво за превенцијска истраживања (Biglan et al., 2011) истиче да превенцијска наука обухвата три главна, међусобно испреплетана домена: домен епидемиологије – спровођење истраживања како би се идентификовали променљиви ризични и протективни фактори и разумели предиктори проблема и позитивних развојних исхода; домен интервенције – заснован на епидемиолошким истраживањима, овај домен има за циљ развој, тестирање и дисеминацију превентивних интервенција како би се смањили негативни и промовисали позитивни развојни исходи; домен методологије истраживања – омогућава методолошки утемељено испитивање истраживачких питања која потичу из друга два домена. У том контексту, превенцијска наука подразумева ригорозно емпиријско испитивање интервенција које имају за циљ превенцију психосоцијалних тешкоћа или промоцију психолошког благостања код деце и адолесцената (Doll & Yoon, 2010), уз пажљиву анализу исхода политика и превентивних интервенција, као и корелата, модераторских и медијаторских процеса повезаних са развојним исходима. Иако је област дуго била доминантно ослоњена на квантитативне статистичке методе, савремени приступи све више укључују и квалитативне и мешовите истраживачке дизајне као допуну у разумевању сложених развојних и контекстуалних процеса (Bosworth & Sloboda, 2015).

Како проблеми којима се превенцијска наука бави постају све сложенији, све већу пажњу привлаче приступи засновани на науци о системима. Лич и сарадници (Lich et al., 2013) истичу да традиционални линеарни модели нису довољни за разумевање динамичких односа између биолошких, бихејвиоралних и контекстуалних фактора, те заговарају примену метода које омогућавају анализу комплексних система. У том контексту, издвајају се три приступа: анализа социјалних мрежа, системска динамика и агент-базирано моделовање, који омогућавају симулацију интеракција између различитих актера и предвиђање развојних исхода (Lich et al., 2013).

Ови приступи значајно допуњују традиционалне методе превенцијске науке и омогућавају дубље разумевање начина на који се ризични и протективни фактори међусобно повезују и мењају током времена. У том контексту, превенцијска наука се све више ослања на интеграцију знања из различитих дисциплина, укључујући епидемиологију, развојну психологију, генетику и неуронауке (Bosworth, 2015; Sanson et al., 2011), при чему таква интердисциплинарна основа истовремено почива на више међусобно повезаних теоријских оквира. Ови оквири, који укључују концепте ризичних и протективних фактора, резилијентности, изградње развојних предности, позитивног развоја младих и промоције менталног здравља (Bašić, 2009), усмеравају разумевање развојних исхода и планирање интервенција. Заједничко овим приступима јесте настојање да се идентификују процеси који обликују негативне и позитивне развојне исходе, као и да се осмисле интервенције које на те процесе могу деловати на различитим нивоима функционисања појединца и његовог окружења.

1.5. Фундаментални принципи превенцијске науке

Фундаментални принципи превенцијске науке могу се систематизовати у неколико међусобно повезаних целина. Пионири у области превенцијске науке (Coie et al., 1993), као и каснији радови Друштва за превенцијска истраживања (Society for Prevention Research, 2011), указују да ови принципи усмеравају не само истраживање, већ и дизајн, имплементацију и евалуацију превентивних интервенција. Истовремено, они усмеравају и развој политика

усмерених на унапређење јавног здравља и благостања (Coie et al., 1993; Society for Prevention Research, 2011).

Прву целину чине принципи који произилазе из развојне перспективе. Превенцијска истраживања усмерена су на основне узрочно-последичне процесе који претходе настанку проблематичних понашања, при чему је кључно да се фактори ризика идентификују и да се интервенције усмеравају на њих у раним фазама развоја, пре него што постану стабилни предиктори поремећаја и мање подложни утицају интервенција (Coie et al., 1993). Развојни приступ подразумева и праћење варијација у манифестацијама ризичних, протективних и промотивних фактора током животног тока, као и разумевање времена настанка и тока развоја проблема (Society for Prevention Research, 2011). Посебно се наглашава значај проспективних и лонгитудиналних истраживања, која омогућавају увид у развојне путање и критичне периоде за интервенцију (Coie et al., 1993). У том контексту, људски развој и адаптација разумеју се као динамични процеси који настају из интеракције биолошких и социјалних механизма, чији значај варира у зависности од развојне фазе (Society for Prevention Research, 2011).

Другу целину чине принципи засновани на социо-еколошкој и системској перспективи. Људско понашање одвија се у контексту вишеструких система утицаја, укључујући породицу, школу, вршњачку групу, заједницу и шире друштвене структуре (Coie et al., 1993). Ова трансакциона перспектива подразумева да су ови системи међусобно повезани и да се њихови утицаји могу разумети само у интеракцији (Society for Prevention Research, 2011). Сходно томе, ефективна превенција захтева координисано деловање у више домена функционисања и укључивање различитих актера (Coie et al., 1993). Истовремено, наглашава се значај социјалног и културног миљеа, као и специфичности локалних заједница, јер оне обликују и ризике и ресурсе заштите (Society for Prevention Research, 2011). Превентивни приступи који узимају у обзир ове факторе показују већу релевантност и ефективност у пракси (Society for Prevention Research, 2011).

Трећу целину чине истраживачко-методолошки принципи. Превенцијска наука заснива се на систематском праћењу великих и репрезентативних популација, што омогућава прецизније разумевање инциденције, трајања и понављања различитих проблема (Coie et al., 1993). Овакав епидемиолошки приступ омогућава идентификацију специфичних утицаја заједнице и ширег контекста, као и разумевање интеракције биолошких, психолошких и социјалних процеса (Coie et al., 1993). Истовремено, превенцијска наука подразумева континуирану повратну спрегу између теоријских и емпиријских истраживања, при чему се налази користе за унапређивање концептуалних модела и интервенција (Society for Prevention Research, 2011). Истраживачки процес се посматра као циклус који обухвата разумевање предиктора исхода, развој интервенција заснованих на теоријама понашања, тестирање њихове ефикасности и процену ефективности у реалним условима (Society for Prevention Research, 2011). У оквиру овог приступа, посебна пажња посвећује се и испитивању механизма промене, укључујући улогу мотивације, намера и самоефикасности (Society for Prevention Research, 2011).

Четврту целину чине принципи који се односе на имплементацију, етику и одрживост превентивних интервенција. Сложеност проблема којима се превенцијска наука бави захтева трансдисциплинарни тимски рад који обједињује различите облике експертизе (Society for Prevention Research, 2011). Етички принципи, као што су добробит, ненаношење штете, правичност, интегритет и поштовање достојанства појединаца, представљају неизоставан део превенцијске праксе (Society for Prevention Research, 2011). Савремени приступи наглашавају и значај одрживости интервенција, што подразумева изградњу капацитета заједнице, укључивање актера у све фазе процеса, развој кориснику прилагођених алата и успостављање механизма за обезбеђивање квалитета и самоевалуацију (Society for Prevention Research, 2011). Ослонац на постојеће структуре и подстицање размене искустава између заједница додатно доприносе дугорочној примени ефективних интервенција (Society for Prevention Research, 2011). У оквиру ових принципа, посебно се истиче и одговорност

истраживача за дисеминацију резултата, као и примена теорија људског развоја у осмишљавању интервенција усмерених на смањење ризичних и јачање протективних фактора на различитим нивоима (појединац, породица, вршњачка група, школа, заједница) (Society for Prevention Research, 2011).

Сагледавање фундаменталних принципа превенцијске науке указује да развој и примена превентивних интервенција морају бити засновани на теоријски утемељеним и емпиријски провереним сазнањима. У том контексту, посебан значај добија питање процене квалитета и делотворности превентивних програма, односно критеријума и стандарда који омогућавају разликовање ефективних од неефективних интервенција. Полазећи од наведеног, у наставку се разматрају докази, стандарди и ефикасност превентивних програма.

1.6. Докази, стандарди и ефикасност превентивних програма

Једно од кључних обележја превенцијске науке јесте њена усмереност на ригорозно емпиријско испитивање ефеката превентивних интервенција. За разлику од ранијих превентивних настојања, која су често била заснована на интуицији, професионалном искуству или општим претпоставкама о томе шта може бити делотворно, савремена превенцијска наука инсистира на систематичном прикупљању доказа о томе које интервенције делују, под којим условима, за кога и на који начин. Сходно томе, као што је већ истакнуто, развој и тестирање интервенција представљају једну од фундаменталних компоненти превенцијске науке (Grant et al., 2022).

Утицај превенцијске науке на значајне друштвене проблеме, као што су ментални поремећаји, злоупотреба психоактивних супстанци, делинквенција, насиље или школски неуспех, захтева висок ниво научне ригорозности и истраживачког интегритета (Catalano et al., 2012). Из тог разлога, постепено су развијани методолошки и етички стандарди који треба да осигурају да докази на којима се заснивају превентивни програми буду валидни, поуздани и применљиви у различитим контекстима (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015; Grant et al., 2022). Ови стандарди обухватају више кључних елемената: јасно дефинисан теоријски оквир, прецизно одређене циљеве, адекватан истраживачки дизајн, поуздано мерење исхода, праћење верности имплементације, као и етичку осетљивост и транспарентност у извештавању (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015; Grant et al., 2022). Полазиште оваквих приступа јесте да се тврдње о делотворности програма не могу заснивати на изолованим налазима, неформалним утисцима или појединачним примерима добре праксе, већ на кумулативним доказима добијеним кроз пажљиво осмишљена истраживања (Flay et al., 2005). Слично томе, Готфредсон и сарадници (Gottfredson et al., 2015) истичу да су за развој превенцијске науке од пресудног значаја не само евалуације исхода, већ и процена квалитета имплементације, односно степена у којем се програми спроводе онако како су првобитно замишљени, и сагледавање под којим условима могу задржати своју делотворност у реалном окружењу.

Поред дефинисања стандарда доказа, значајан допринос развоју области дали су радови који су настојали да идентификују заједничке карактеристике ефективних превентивних програма. На основу прегледа превентивних програма усмерених на четири проблематична понашања (злоупотреба супстанци, ризично сексуално понашање, школски неуспех и малолетничка делинквенција и насиље) Нејшн и сарадници (Nation et al., 2003) издвојили су девет карактеристика које су доследно биле повезане са ефективним програмима превенције. Прва карактеристика односи се на свеобухватност, односно на чињеницу да ефективни програми укључују више компоненти и више релевантних домена функционисања, као што су породица, вршњаци, школа и заједница. Друга карактеристика се односи на разноврсност метода, при чему успешни програми укључују различите методе које се фокусирају на подизање свести и разумевање проблематичног понашања, као и на стицање или унапређење вештина. Трећа карактеристика је „довољна доза“ интервенције, што значи да су ефективни програми довољно интензивни и трајни да могу произвести

жељене промене, а често укључују и активности праћења ради одржавања постигнутих ефеката. Даље, ефикасни програми су теоријски засновани, односно почивају на јасном концептуалном оквиру и тачним информацијама о механизмима који доводе до проблематичних или позитивних развојних исхода и подржани су емпиријским истраживањем. Уз то, они подстичу позитивне односе, односно омогућавају успостављање и одржавање адекватног контакта са одраслима и вршњацима. Важна карактеристика је и правременост, јер се програми показују успешнијим када се примењују довољно рано да утичу на развој проблематичног понашања и када су осетљиви на развојне потребе циљне популације. Такође, ефективни програми су социокултурно релевантни, што значи да су прилагођени заједници и културним нормама учесника и да укључују циљну групу у планирање и спровођење активности. Поред тога, они подразумевају евалуацију исхода, односно јасно дефинисане циљеве и систематско праћење резултата повезаних са тим циљевима. Најзад, ефективни програми захтевају и добро обучено особље, будући да квалитет имплементације у великој мери зависи од компетенција оних који програм реализују (Nation et al, 2003).

Управо овакви налази показују да ефективност превентивних програма није случајна, већ да произилази из комбиновања више кључних елемената: развојне примерености, теоријске утемељености, методолошке ригорозности, квалитетне имплементације и контекстуалне осетљивости. С тим у вези, савремена превенцијска наука не бави се само питањем да ли интервенције делују, већ настоји да разуме зашто делују, под којим условима делују и како се могу одрживо примењивати у различитим срединама. Овај захтев за високом научном ригорозношћу додатно је наглашен у новијој литератури. Грант и сарадници (Grant et al., 2022) указују да валидни и применљиви докази у превенцијској науци захтевају не само јасно дефинисане теоријске оквири и пажљиво осмишљене истраживачке дизајне, већ и осетљивост на етичка питања, транспарентност у истраживачком процесу и могућност репродукције налаза. Другим речима, квалитет доказа у превенцијској науци не огледа се само у статистички значајним исходима, већ и у томе да ли су поступци прикупљања, анализе и тумачења података јасни, оправдани и проверљиви. Економска анализа (анализа трошкова, сагледавање односа трошкова и бенефита, предвиђање дугорочних трошкова и бенефита програма), такође, мора постати значајан део истраживања у превенцијској науци (Kellam & Langevin, 2003). У новијој литератури посебна пажња посвећује се питању како интервенције засноване на доказима могу бити успешно примењене и одржане у реалним условима. Истраживачи указују да је прелазак са ефикасности ка широкој примени интервенција један од највећих изазова савремене превенцијске науке (Gottfredson et al., 2015).

Посебна пажња посвећује се и развоју персонализоване превенције, као деривата концепта прецизне медицине. Овај приступ полази од претпоставке да појединци различито реагују на интервенције, те да је неопходно прилагођавање садржаја и интензитета програма њиховим специфичним карактеристикама (August & Gewirtz, 2019). Интервенције се могу прилагођавати пре почетка, на основу фактора ризика и других релевантних обележја, или током трајања, кроз примену адаптивних секвенцијалних дизајна који омогућавају динамичко прилагођавање интервенције (Collins et al., 2004). На тај начин, персонализована превенција представља настојање да се повећа ефикасност и делотворност програма, уз уважавање хетерогености циљне популације.

Иако су развијени јасни стандарди и критеријуми за процену ефективности превентивних интервенција, њихова примена у реалним условима праћена је бројним изазовима, који ће бити разматрани у наредном поглављу.

1.7. Изазови у примени превенцијске науке

Упркос значајном напретку у развоју превенцијске науке, као и успостављању јасних стандарда и акумулацији доказа о ефективности превентивних интервенција, њихова примена у реалним условима праћена је бројним изазовима.

Кључни изазов превенцијске науке односи се на превођење научних резултата у праксу, односно на успешну дисеминацију и одрживост доказано ефективних интервенција (Catalano et al., 2012). Иако је остварен значајан напредак у развоју и евалуацији превентивних програма, њихова широка примена у реалним условима остаје ограничена. Један од основних извора овог проблема представљају структурне препреке на нивоу система. Међу најзначајнијим препрекама издвајају се ограничено финансирање превентивних интервенција од стране јавних система, недостатак обуке о превенцији у професионалним заједницама, као и ограничено знање и подршка превенцији у широј јавности (Patel et al., 2007; Saraceno et al., 2007). Као последица тога, политике су често усмерене на корективне, а не превентивне мере, при чему се већа пажња посвећује физичком здрављу и медицинском лечењу, у односу на област менталног здравља и психосоцијалне интервенције (Hyder et al., 2011).

Поред системских ограничења, значајан проблем представља и имплементација превентивних програма у пракси. Посебно се истиче питање доследне примене програма (енгл. *implementation fidelity*), која је често нарушена услед различитих ограничења, као што су недостатак тренинга и подршке, ограничени ресурси, велики број ученика, дисциплински проблеми, као и повећан притисак на академско постигнуће (Gottfredson & Gottfredson, 2002; Botvin, 2004). Додатни изазов односи се на капацитете стручњака који раде са младима. Недовољна обученост у области превенције и примени праксе засноване на доказима доводи до ограниченог разумевања значаја превентивних интервенција и њихове евалуације (Shek et al., 2004). У том контексту, унапређење техничких капацитета, као и јачање сарадње између креатора политика, истраживача и практичара, представљају кључне правце развоја.

Уз то, процес дисеминације ефективних интервенција суочава се са додатним изазовима. Иако је дошло до акумулације научних доказа који подржавају одређене програме и политике, њихово усвајање у пракси и даље је у раној фази (Dusenbury & Hansen, 2004). Како би се подстакло шире усвајање, неопходно је унапређивати програме у правцу веће једноставности, флексибилности и применљивости у реалним условима. Питање одрживости представља посебно значајан аспект превенцијских интервенција. Кључне препреке у одржавању дугорочних ефеката односе се на ангажовање заједнице и свих релевантних актера, балансирање између верности оригиналном програму и његове адаптације локалним условима, као и континуирано учешће и задржавање учесника (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Истраживања указују да укључивање локалне заједнице у процес дизајнирања интервенција значајно доприноси њиховој успешности и одрживости (Connell et al., 1995).

Са научног становишта, превенцијска наука развила је јасне стандарде за процену ефективности интервенција. Друштво за превентивна истраживања формулисало је критеријуме за дефинисање доказа, чиме је омогућено систематско вредновање програма (Flay et al., 2005). У том оквиру, наглашава се значај локалне евалуације, како би се утврдило да ли ефекти уочени у контролисаним условима опстају у реалној примени (Kellam & Langevin, 2003). Истраживачки циклус у превенцијској науци обухвата више међусобно повезаних фаза, укључујући: дефинисање концептуалног модела, развој интервенције, емпиријско тестирање, процену ефикасности у различитим контекстима, као и широку дисеминацију и евалуацију (Kellam et al., 1999). Ове фазе не морају се нужно одвијати линеарно, али имплицирају важност континуиране сарадње са заједницом и разматрања одрживости током читавог процеса. Сви наведени изазови указују да успешна превенција захтева интеграцију научних сазнања, институционалне подршке и практичне примене, као и

развој система који омогућавају дугорочну одрживост и широку примену ефективних интервенција.

Стога ће у наставку рада бити детаљно размотрен концепт ризичних и протективних фактора као кључни теоријски оквир за разумевање, планирање и унапређење превентивних интервенција усмерених на спречавање поремећаја понашања код деце и младих.

2. Ризични и протективни фактори у превенцијској науци

2.1. Концептуални оквир ризичних и протективних фактора

Концепт ризика је у медицинским наукама одавно прихваћен и уобичајен, док у бихејвиоралним наукама његово систематско увођење почиње седамдесетих година 20. века (Jens & Gordon, 1991). У превенцијској науци, овај концепт постаје централни аналитички оквир за разумевање настанка и развоја различитих психосоцијалних проблема, као и за планирање интервенција усмерених на њихово спречавање.

У складу са стандардима Друштва за превенцијска истраживања (Society for Prevention Research, 2011), разликују се три врсте предиктора развојних исхода: ризични, протективни и промотивни фактори. Ризични фактор је предиктор за који постоје докази о директној лонгитудиналној позитивној вези са проблемима и/или негативној вези са позитивним исходима (Society for Prevention Research, 2011). Протективни фактор је предиктор за који постоје докази да модерира однос ризик-проблем или ризик-позитиван исход, или који делује као медијатор односа између фактора ризика и проблема, односно позитивног понашања или исхода (Society for Prevention Research, 2011). Промотивни фактор је предиктор за који постоје докази о лонгитудиналној директној негативној вези са проблемима и/или позитивној вези са позитивним исходима (Society for Prevention Research, 2011). Слично томе, Поповић-Ћитић и Поповић (2009, стр. 44) истичу да се „ризични фактори одређују као чиниоци који предвиђају повећани ризик развоја бихејвиоралних проблема, док се протективни фактори, са друге стране, сматрају чиниоцима који пружају отпор ризичним факторима, повећавају индивидуалну резилијентност на њихово деловање и инхибирају развој проблема чак и у ситуацијама изложености ризицима“.

Централни постулат превенцијске науке јесте да људски развој представља кључни контекст за разумевање деловања ризичних и протективних фактора, нарочито у критичним животним транзицијама (Herman et al., 2012). Стога је превенцијска наука усмерена на идентификовање емпиријски проверљивих прекурсора који утичу на вероватноћу нежељених развојних исхода (Catalano et al., 2012). У том контексту, превенцијска наука тежи бољем разумевању етиологије и прогресије проблематичних исхода, као и идентификовању корака који могу умањити вероватноћу њиховог настанка (Ferrer-Wreder, 2014). Ови прекурсори обухватају структурне, посредне (породичне, школске и вршњачке) и индивидуалне факторе ризика, као и протективне факторе који могу ублажити или неутралисати њихово деловање (Hawkins et al., 1992). У складу са становиштима развојне психопатологије, развојни исходи не могу се објаснити деловањем појединачних фактора, већ реципрочним утицајем више чинилаца, што потврђују концепти хетеротипског континуитета, мултифиналности и еквифиналности (Doll & Yoon, 2010). Новија истраживања додатно су разјаснила ризичне и протективне факторе и увела појам вулнерабилности, односно рањивости (Sloboda, 2014). Стога, у развоју превентивних интервенција, неопходно је узети у обзир интеракцију између индивидуалне рањивости и окружења (фактора ризика и заштите), развојне фазе младих и ширег социјалног контекста. Управо ове интеракције морају представљати основу сваке интервенције (Sloboda & Petras, 2014).

Развој парадигме ризичних и протективних фактора био је у значајној мери условљен и напредком лонгитудиналних истраживања од седамдесетих година 20. века, која су омогућила систематско праћење путања развојних исхода (Petras & Sloboda, 2014). На основу

ових налаза, постепено су се издвојила два међусобно повезана, али концептуално различита истраживачка правца. Први се ослањао на идентификацију ризика и индикатора ризика, често уз контролу социодемографских и срединских карактеристика, и имао је за циљ предвиђање вероватноће појаве одређених проблема (Hawkins et al., 1992). Други правац био је усмерен на проучавање популација изложених неповољним животним околностима, као што су губитак родитеља, рат или природне катастрофе, са посебним фокусом на факторе који омогућавају успешну адаптацију у условима ризика, односно резилијентност (Werner, 1989).

Иако су оба приступа дала значајан допринос разумевању развојних исхода, први је имао већи утицај на обликовање савремене превенцијске науке. Управо на његовим основама, Институт за медицину развио је оквир за планирање превенције заснован на нивоу ризика у популацији (Mrazek & Haggerty, 1994). На тај начин, концепт ризика постаје основа за стратешко планирање превентивних активности, омогућавајући њихово прилагођавање специфичним карактеристикама циљних група. Иако је други истраживачки правац имао релативно мањи утицај на развој формалних превентивних оквира, он је значајно допринео развоју интервенција усмерених на јачање протективних фактора и резилијентности, посебно код високо ризичних група. Показано је да овакви програми могу имати значајне ефекте у унапређењу социјалних, емоционалних, когнитивних и бихејвиоралних компетенција, као и у јачању повезаности са породицом и просоцијалним групама (Catalano et al., 2004a).

Ови увиди поставили су основу за уобличавање ширег теоријског оквира ризичних и протективних фактора у превенцијској науци. Уместо да се развојни исходи тумаче као последица деловања појединачних узрока, све јасније је потврђивано становиште да они произлазе из сложеног међудејства више међусобно повезаних детерминанти. У том контексту, савремени приступ превенцији поремећаја понашања деце и младих заснива се на концепту ризичних и протективних фактора, који је преузет и даље развијан у оквиру превенцијске науке на темељима јавноздравственог приступа (Popović-Ćitić, 2005; Popović-Ćitić i Popović, 2009). Овај модел има значајне импликације за планирање превентивних интервенција, будући да указује на потребу за истовременим деловањем на више фактора у различитим окружењима (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005).

На темељима ових истраживачких и теоријских увида постепено је уобличена парадигма превенције усмерене на ризичне и протективне факторе, која је имала значајан утицај на развој превенцијске науке током деведесетих година прошлог века (Popović-Ćitić, 2005). Ова парадигма полази од становишта да превентивне активности, интервенције и стратегије треба да буду усмерене на редуковање ризичних и јачање протективних фактора, са циљем унапређења позитивног развоја деце и младих. Широко прихватање овог приступа довело је до потребе за систематским издвајањем, описом и класификацијом ризичних и протективних фактора, као и за развојем концептуалних и практичних оквира који омогућавају њихову примену у планирању превентивних активности (Popović-Ćitić i Popović, 2009).

У том контексту, модел „Заједнице које брину“ (енгл. *Communities That Care*) (Hawkins & Catalano, 1992; Hawkins et al., 2002) представља један од првих систематских покушаја превођења теоријских сазнања о ризичним и протективним факторима у практичан оквир за планирање и спровођење превентивних интервенција у заједници. Овај модел омогућава идентификацију кључних ризичних и протективних фактора у конкретној заједници, као и избор интервенција усмерених на њихову модификацију. Даљи развој модела, кроз ревизије (Hawkins & Catalano, 1992; 2004), довео је до унапређења класификационих оквира ризичних и протективних фактора, као и процедура планирања и имплементације превентивних активности. Захваљујући томе, модел је нашао широку примену у различитим националним и културним контекстима, а његова емпиријски потврђена ефективност допринела је његовом укључивању у званичне системе планирања превенције (Popović-Ćitić, 2005). Кључни елементи успешне имплементације овог система укључују: мобилизацију заинтересованих актера, коришћење епидемиолошких података,

примену ефикасних програма и континуирану евалуацију (Jonkman et al., 2009). Овај модел илуструје како се концепти ризичних и протективних фактора могу интегрисати у системске и одрживе превентивне стратегије, чиме се омогућава интеграција етиолошких сазнања и праксе.

Иако овај концепт пружа теоријски оквир за разумевање развојних исхода, његова пуна вредност огледа се у емпиријским законитостима деловања ризичних и протективних фактора, које ће бити размотрене у наставку.

2.2. Класификације и домени ризичних и протективних фактора

У савременој превенцијској науци, значајан помак у разумевању развојних исхода представља увођење тзв. дуалног фокуса, који подразумева истовремено редуковање ризичних и јачање протективних фактора (Bogensneider, 1998). Овај приступ настао је као резултат интеграције два истраживачка правца: модела усмереног на ризичне факторе, који своје корене има у медицинској епидемиологији и проучавању узрока болести у популацији, и модела усмереног на протективне факторе, који је проистекао из студија резилијентности и истраживања деце која су се адекватно развијала упркос изложености значајним неповољностима (Bogensneider, 1998; Hawkins et al., 1992).

У оквиру даљег развоја овог приступа, значајан допринос дали су Хокинз и сарадници (Hawkins et al., 1992), који су, на основу синтезе бројних истраживања, идентификовали факторе повезане са употребом психоактивних супстанци и другим проблемима код младих. Полазећи од запажања да многи адолесценати експериментишу са супстанцама, а да при том не развију зависност, аутори су предложили приступ заснован на факторима ризика као један од најперспективнијих путева превенције, наглашавајући да је ефикасна превенција могућа кроз истовремено смањење ризичних и јачање протективних фактора. Овај двоструки фокус постао је једно од основних обележја савремене превенцијске науке. У том контексту, фактори ризика најчешће се класификују као контекстуални и индивидуални, док протективни фактори обухватају личне карактеристике и социјалну повезаност са конвенционалним друштвом, које могу ублажити или неутралисати утицај ризичних фактора (Hawkins et al., 1992).

Интеграцијом ових приступа формулисан је модел ризика/заштите, који полази од претпоставке да је за ефикасну превенцију неопходно истовремено деловати на смањење ризика и јачање протективних ресурса. Иако су поједини аутори заступали став да је фокус искључиво на протективним факторима теоријски и практично супериорнији, у савременој литератури преовладава становиште да интегрисани приступ даје најбоље резултате у превенцији проблема у понашању и подстицању позитивног развоја младих (Bogensneider, 1998).

Полазећи од овог оквира, истраживања су показала да ризични и протективни фактори делују у више међусобно повезаних домена. Најчешће се разликују домени који се односе на појединца, породицу, вршњачку групу, школу или радно окружење, као и на ширу друштвену заједницу (Epstein et al., 2023). На нивоу појединца, релевантни фактори обухватају личне карактеристике, попут импулсивности, особина личности или историје неповољних искустава, али и протективне ресурсе као што су саморегулација и социјалне вештине. Породични домен укључује квалитет родитељских пракси, емоционалну климу и степен повезаности, док вршњачки домен обухвата утицај делинквентних или просоцијалних вршњака. Школски домен односи се на академско постигнуће, повезаност са школом и квалитет односа са наставницима, док заједница обухвата шире социјалне услове, као што су безбедност окружења, друштвене норме и доступност ресурса подршке.

Оваква систематизација показује да развојни исходи нису резултат деловања појединачних фактора, већ произлазе из њихове интеракције у различитим контекстима. У том смислу, поједини аутори су указали да исти фактор може имати различит значај у зависности од развојног периода, социјалног окружења и индивидуалних карактеристика,

што додатно наглашава потребу за контекстуалним и развојно осетљивим приступом (Bogenschneider, 1998).

Поред класификације по доменима, значајан допринос разумевању улоге ризичних и протективних фактора даје концепт тзв. негујућих окружења (Biglan et al., 2012). Негујућа окружења представљају контексте који подстичу здрав развој и истовремено смањују вероватноћу појаве психолошких и бихејвиоралних проблема. Да би неко окружење било сматрано негујућим, неопходно је да постоје емпиријски докази о његовој повезаности са развојним исходима, да су јасно дефинисане путање деловања релевантних фактора, као и да постоје експериментални докази да интервенције усмерене на те факторе доводе до позитивних промена (Biglan et al., 2012).

У том контексту, посебан значај има идентификација оних фактора чија модификација доводи до дугорочних ефеката у превенцији више различитих проблема и истовремено доприноси промоцији позитивног развоја. Управо такви фактори представљају кључне мете савремених превентивних интервенција. Имајући у виду да се већина развојних проблема формира током детињства и адолесценције, поред породице, школско окружење има посебно важну улогу као контекст у коме се могу истовремено препознати, модификовати и оснажити релевантни ризични и протективни фактори (Biglan et al., 2012).

Сумирајући наведено, класификације и домени ризичних и протективних фактора указују на то да њихово деловање треба разумети у оквиру ширег социо-еколошког система. Та перспектива представља основу за развој свеобухватних превентивних стратегија које истовремено обухватају више нивоа окружења и више аспеката развојног функционисања.

2.3. Резилијентност као оквир разумевања протективних фактора

Повећано интересовање за протективне факторе у оквиру превенцијске науке развијало се паралелно са развојем истраживања резилијентности у области развојне психопатологије (Cicchetti & Garmezy, 1993; Rutter, 1985). За разлику од ризичних фактора, који су често јасније уочљиви и лакше операционализовани, протективни фактори су често суптилнији и неретко постају видљиви тек у истраживачким дизајнима који су експлицитно усмерени на њихово испитивање (Lösel & Bender, 2003). У том контексту, кључно питање истраживања резилијентности односи се на разумевање разлога због којих неки појединци успевају да одрже адаптивно функционисање или се успешно опораве упркос изложености значајним ризицима и стресорима.

Истраживања резилијентности у оквиру бихејвиоралних наука интензивније се развијају од седамдесетих година 20. века, у оквиру настојања да се разумеју фактори који доприносе позитивној адаптацији у условима ризика (Cicchetti, 2006; Masten, 2007). Рани радови у овој области били су усмерени на идентификовање деце која, упркос изложености неповољним животним околностима, остварују очекиване или чак изнадпросечне развојне исходе. Пионирска истраживања (на пример, Garmezy et al., 1984; Rutter, 1987; Werner, 1984) поставила су основу за разумевање резилијентности као феномена који се не може свести само на индивидуалне карактеристике, већ подразумева сложену интеракцију личних и срединских фактора. Даљи развој ове области карактерише постепено померање фокуса са идентификовања „отпорних“ појединаца ка разумевању процеса и механизма који омогућавају позитивну адаптацију (Masten, 2001). У том контексту, резилијентност се све више концептуализује као динамичан, развојни и контекстуално условљен процес, што је омогућило његово повезивање са ширим теоријским оквирима развојне психопатологије и превенцијске науке (Masten, 2007). Овај развојни заокрет омогућио је интеграцију знања о ризичним и протективним факторима, као и формулисање интервенција усмерених на подстицање позитивних развојних исхода. У циљу прецизнијег концептуалног одређења овог појма, неопходно је размотрити начине на које се резилијентност дефинише у савременој литератури.

У савременој научној литератури резилијентност се дефинише као мултидимензионални конструкт који подразумева истовремено постојање значајног ризика и позитивног развојног исхода (Alvord & Grados, 2005). Она се најчешће концептуализује на три међусобно повезана начина: као капацитет, процес и исход. Као капацитет, резилијентност означава способност појединца да се прилагоди променама и савлада стресне и трауматске догађаје; као процес, она представља динамичку мобилизацију унутрашњих и спољашњих ресурса у условима неповољности; док се као исход односи на позитивне резултате који произилазе из успешног суочавања са ризиком (Lee et al., 2012; Masten et al., 1990; Richardson, 2002). У складу са овим приступом, резилијентност се не посматра као статична особина појединца, већ као динамичан и контекстуално условљен процес који се развија кроз интеракцију индивидуалних карактеристика и ресурса окружења. Одређује се као процес ефикасне мобилизације унутрашњих и спољашњих ресурса ради адаптације и успешног функционисања у условима значајних стресора или трауме (Lee et al., 2012). Овакво разумевање омогућава њено повезивање са концептима протективних фактора, као и са ширим оквиром превентивних интервенција усмерених на јачање развојних компетенција. Полазећи од оваквог разумевања, даљи развој истраживања резилијентности може се сагледати кроз различите фазе њеног научног обликовања, односно кроз различите таласе истраживања.

Истраживања резилијентности развијала су се кроз три кључна таласа (Masten, 2007; Zolkoski & Bullock, 2012). Први талас био је усмерен на идентификовање корелата позитивне адаптације код деце и адолесцената који се успешно развијају упркос изложености генетским или еколошким ризицима. Други талас фокусирао се на откривање процеса и регулативних система који објашњавају на који начин потенцијални ресурси и протективни фактори делују у функцији адаптације. Трећи талас истраживања усмерен је на унапређивање резилијентности путем превенције, интервенција и јавних политика, у контексту развоја превенцијске науке која наглашава подстицање компетенција као кључну стратегију (Masten, 2007; Zolkoski & Bullock, 2012).

Најновији талас карактерише усвајање системске перспективе, уз примену напредних метода мерења и анализа на више нивоа функционисања, са посебним нагласком на интеракције гена и средине и развој адаптивних система (Masten & Obradović, 2006). У том контексту, издвајају се фундаментални адаптивни системи који имају кључну улогу у резилијентности, укључујући системе когнитивног функционисања (на пример, решавање проблема и обрада информација), систем привржености (афективни процеси), систем мотивације за лични развој (самоучинковитост), системе одговора на стрес (процеси аларма и опоравка), системе саморегулације (регулација емоција и понашања), као и шире контекстуалне системе породице, школе, вршњачке групе, културе и друштва (Masten, 2014).

Мастен и сарадници (Masten et al., 1990) резилијентност описују као здрав развој упркос високоризичном статусу, одржавање компетенције под деловањем специфичних стресора и опоравак након тешке трауме. Слично томе, Мастен и Котсворт (Masten & Coatsworth, 1998) резилијентност одређују као инференцијални и контекстуално условљен конструкт који подразумева два кључна предуслова: постојање значајне претње развоју и позитивна адаптација упркос тој претњи. Теорија резилијентности усмерена је на снаге, а не на дефиците, и стога је блиско повезана са ширим заокретом у превенцијској науци ка проучавању позитивних развојних исхода (Masten, 2001).

Резултати бројних лонгитудиналних студија пружили су увид у кључне чиниоце који разликују резилијентну од нерезилијентне деце. Међу њима се издвајају темперамент који изазива позитивне реакције код других, социјабилност, аутономија, повезаност са значајном одраслом особом, саморегулација, самопоуздање, когнитивне способности, подржавајуће породично окружење, доступност социјалне подршке и повољнији услови у заједници (Alvord & Grados, 2005; Benzie & Mychasiuk, 2009; Garmezy et al., 1984; Werner, 1984, 2000; Werner & Smith, 1982). У дугорочној проспективној студији праћења младих одраслих особа са дијагностикованим поремећајем пажње и хиперактивности у детињству, Хехтман

(Hechtman, 1991) је такође показао да је присуство значајне особе, попут наставника или родитеља који верује у дете, имало кључан протективни значај. Посебно важну улогу у развоју ове области имала је студија Вернера и Смита (Werner & Smith, 1982; 1992), која је показала да део деце изложене вишеструким ризицима не развија озбиљне проблеме у понашању, већ остварује адаптивне развојне исходе. Код те деце уочени су повољнији темперамент, веће самопоштовање, боља школска постигнућа, подршка значајних одраслих и бар један близак пријатељ. Налази ове студије (Werner & Smith, 1982; 1992) допринели су разумевању резилијентности као процеса који је условљен и карактеристикама појединца и ресурсима окружења.

Важно је нагласити да поједине варијабле могу истовремено функционисати и као ризични и као протективни фактори, у зависности од контекста и начина њиховог деловања (Lösel & Bender, 2003). На пример, блиска и подржавајућа веза са значајном одраслом особом може имати снажан протективни ефекат, док њено одсуство може повећати вероватноћу неповољних исхода. Са друге стране, поједини аутори (Farrington & Ttofi, 2012) су утврдили да поједини фактори могу имати и искључиво протективну улогу у односу на касније делинквентно понашање.

Сумирајући наведено, може се закључити да су протективни фактори и резилијентност кључни појмови за разумевање позитивних развојних исхода у условима ризика. Њихово деловање није линеарно ни једнозначно, већ се одвија кроз сложене механизме, моделе и интеракције са ризичним факторима. Управо ова сложеност указује на потребу за интегрисаним превентивним приступом који истовремено обухвата смањење ризика и јачање протективних ресурса на више нивоа развојног контекста.

2.4. Законитости и механизми деловања ризичних и протективних фактора

Полазећи од претходно размотреног концептуалног оквира, у наставку се разматрају основне законитости деловања ризичних и протективних фактора, као и њихова улога у обликовању различитих развојних исхода код деце и младих. Деца и млади на путу ка одраслом добу суочавају се са вишеструким факторима ризика, који се дефинишу у терминима вероватноће појаве исхода, при чему њихова предиктивна валидност зависи од времена процене, посматраних развојних система и индивидуалних разлика у реаговању деце на промене у њиховим развојним системима (Zolkoski & Bullock, 2012). У литератури је идентификован велики број ризичних фактора како на нивоу појединца, тако и на нивоу окружења у којем он функционише, а обухватају биолошке, породичне, школске, социоекономске и шире друштвене чиниоце. Тако, на пример, међу ризичним факторима наводе се ниска тежина на рођењу, конгениталне аномалије, конзумирање психоактивних супстанци током трудноће мајке, сиромаштво, низак ниво образовања родитеља, породични конфликти, расна дискриминација, изложеност насиљу и употреба психоактивних супстанци (Zolkoski & Bullock, 2012).

Ризици се често операционализују као предиктори неповољних исхода, засновани на доказима да је одређено стање статистички повезано са већом вероватноћом будућих негативних исхода (Краемер et al., 1997). Управо такво разумевање омогућило је постепено формулисање општих законитости деловања ризичних и протективних фактора, које представљају једно од кључних упоришта савремене превенцијске науке.

У оквиру овог концепта, исходи развоја не могу се објаснити присуством или одсуством појединачних фактора, већ представљају резултат њихове динамичке природе, кумулативног дејства и међусобних интеракција током времена (Роровић-Ћитић и Роровић, 2009; Роровић-Ћитић и Џунић-Павловић, 2005). Динамичка природа ризичних и протективних фактора огледа се у томе што њихово деловање није статично, већ се мења у зависности од развојне фазе, контекста и специфичних животних околности појединца (Sameroff, 2000). Истовремено, бројни налази указују на кумулативни ефекат фактора, односно вероватноћа негативних исхода зависи од броја, дужине деловања и интензитета, односно „степен

негативности“ ризичних фактора (Coie et al., 1993). Поред тога, ризични и протективни фактори делују у интеракцији, при чему протективни фактори могу ублажити или модификовати ефекте ризика, док одсуство протективних механизма може појачати њихово негативно деловање (Hawkins et al., 1992; Catalano et al., 2004a). Сходно томе, концепт ризичних и протективних фактора у превенцијској науци посматра се као пробабилистички модел објашњења развоја проблематичних понашања, у оквиру којег се исходи разумеју као вероватни, а не детерминистички (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005; Rutter, 2007).

Ове опште законитости посебно су потврђене у емпиријским истраживањима. Још је Ратер (Rutter, 1979) показао да повећање броја ризичних фактора доводи до значајног раста вероватноће настанка проблематичног понашања. У студији спроведеној на узорку деце узраста 10 година, присуство једног фактора ризика није значајно повећавало вероватноћу настанка поремећаја у односу на ситуацију у којој ризици нису били присутни; са два фактора ризика постојала је четири пута већа вероватноћа проблематичног понашања, док се са четири ризична фактора ризик повећавао чак двадесет пута (Rutter, 1979). Слично томе, Богеншнајдер (Bogensneider, 1998) је утврдио да са порастом броја ризика расте и вероватноћа да ће адолесценти користити психоактивне супстанце или испољавати делинквентно понашање. Ови налази потврђују да ризични фактори не делују изоловано, већ да њихово нагомилавање знатно повећава вероватноћу неповољних исхода.

У литератури се такође прави разлика између дисталних и проксималних ризичних фактора. Дистални ризични фактори су они који не остварују непосредан утицај на дете, већ делују посредно, преко проксималних фактора који имају директнији ефекат на развојне исходе (Baldwin et al., 1990). Тако су, на пример, социоекономски статус и шири друштвени положај типични дистални фактори, док су сукоби у породици, неадекватна исхрана, слаб родитељски надзор и антисоцијално понашање родитеља примери проксималних ризичних фактора. Разликовање ових нивоа утицаја има важне импликације за превенцију, јер указује на то да се негативни ефекти ширих структурних неповољних околности често манифестују кроз непосредне услове живота и односе у породици, школи и локалној заједници.

У складу са наведеним налазима, са растом броја истраживања о прекурсорима различитих развојних исхода, гомилала су се и сазнања о ширим законитостима у деловању ризичних и протективних фактора. Кои и сарадници (Coie et al., 1993) указују да ризични фактори имају комплексне односе са поремећајима, будући да су проблеми најчешће повезани са више ризичних фактора, а изложеност ризику јавља се у различитим облицима и у више окружења. Истовремено, значај појединих ризичних фактора варира у зависности од узраста, тако да неки фактори имају нарочит значај у одређеном развојном периоду, док у другим фазама њихов утицај слаби или се трансформише. Поред тога, различити поремећаји могу имати заједничке факторе ризика, што указује на потребу да се развојни и бихејвиорални проблеми не посматрају изоловано (Coie et al., 1993).

Још једна важна законитост односи се на чињеницу да ризични фактори имају тенденцију да се групишу у виду кластера, односно да се не јављају изоловано, већ у међусобно повезаним обрасцима (Jessor, 1991). То значи да присуство једног ризика често повећава вероватноћу појаве других ризика, чиме се стварају ланци неповољних ефеката. Ови процеси могу се разумети и у оквиру концепта развојних каскада, који указује на то да рани неповољни утицаји могу покренути низ међусобно повезаних негативних исхода током развоја (Dodge et al., 2008). На пример, ниски породични приходи и лоша организација породичног живота могу отежати деци да буду спремна за полазак у школу, што касније утиче на слабије академско постигнуће, а затим и на одбацавање од стране просоцијалних вршњака, прикључивање девијантним вршњачким групама и испољавање делинквентног понашања (Catalano et al., 2012). На тај начин, ризици се не само сабирају, већ се и међусобно појачавају, производећи сложене развојне трајекторије.

Важна законитост која произилази из бројних истраживања односи се и на то да поједини фактори могу бити специфични за одређени проблем, док други имају општији карактер и предвиђају више различитих исхода (Hawkins et al., 1992). Интервенције које су

усмерене на факторе који утичу на више проблема истовремено показују се као посебно ефикасан приступ (Catalano et al., 2011). Такви фактори могу предвиђати, на пример, злоупотребу алкохола, дувана и других психоактивних супстанци, малолетничку трудноћу, насиље, делинквенцију, напуштање школовања и менталне поремећаје (Catalano et al., 2012).

Истраживања су такође показала да су проблематична понашања међусобно повезана и да имају тенденцију да се групишу код појединца и међусобно појачавају (Elliot et al., 1989; Jessor et al., 1994; Zabin et al., 1986). Познато је да многи ризични и протективни фактори представљају заједничке предикторе вишеструких проблема у адолесценцији. Тако су, на пример, екстремна економска депривација, породични конфликти и школски неуспех заједнички фактори ризика за делинквенцију и насиље, употребу психоактивних супстанци, малолетничку трудноћу и напуштање школовања (Dryfoos, 1991; Farrington, 1992; Hawkins et al., 1992; Loeber et al., 1991; Slavin, 1991). Из тог разлога, у литератури се све више инсистира на холистичком приступу у превенцији развојних и бихејвиоралних проблема. Под утицајем критика ужих приступа, превенцијска наука постепено је усвојила шири оквир деловања, који подразумева истовремено усмеравање на факторе ризика и заштите за више различитих проблема, њихово сагледавање у свим релевантним друштвеним доменима, примену интервенција у развојно осетљивим периодима и прилагођавање програма карактеристикама циљне популације (Catalano et al., 2002).

Иако идентификација ризичних фактора представља важан корак у разумевању развојних исхода, савремена превенцијска наука наглашава да се развојни процеси не могу адекватно објаснити без истовременог разматрања протективних фактора. Протективни фактори могу редуковати ефекте ризика захваљујући одређеним индивидуалним карактеристикама или карактеристикама окружења које имају протективну улогу (Coie et al., 1993). Они могу деловати директно, тако што умањују вероватноћу неповољних исхода, али и посредно, ублажавајући негативно дејство ризичних фактора кроз интеракцију са њима или прекидајући ланчану реакцију њиховог деловања. У том смислу, деловање ризичних и протективних фактора не може се разумети као једноставан збир утицаја, већ као сложен систем односа у којем једни фактори могу мењати снагу, смер и последице деловања других.

Деловање протективних фактора може се објаснити кроз више међусобно повезаних механизма. Ратер (Rutter, 1987) издваја четири кључна протективна механизма. Први механизам односи се на смањење утицаја ризика, што може подразумевати промену значења ризичне ситуације за појединца или смањење његове изложености ризику. Други механизам подразумева редуковање негативних ланчаних реакција које се могу јавити након почетне изложености ризику, чиме се спречава ескалација проблема. Трећи механизам односи се на јачање самопоштовања и самоефикасности, што омогућава појединцу да се успешније носи са изазовима и стресом. Два типа искустава кључна су за успостављање овог протективног механизма, то су: сигурни и хармонични односи са другима и успешно савладавање лично важних задатака. Четврти механизам подразумева отварање могућности за позитивне развојне исходе, на пример кроз образовање, социјалну подршку или укључивање у конструктивне активности. Они који напусте школовање или не похађају тренинге и курсеве губе могућност за искуства која могу имати протективну улогу (Rutter, 1987). Ови механизми указују на то да протективни фактори не делују искључиво тако што „поништавају“ ризик, већ и тако што преобликују развојне трајекторије, подржавају адаптацију и омогућавају нове шансе за развој.

Док претходно описани механизми објашњавају на који начин протективни фактори делују, теоријски модели пружају шире оквире за разумевање њихове улоге у развојним процесима. Компензаторни модел подразумева да протективни фактори ублажавају деловање ризичних фактора, док интерактивни модел полази од претпоставке да протективни фактори модерирају однос између ризика и исхода, односно да смањују снагу негативног дејства ризика (Kirby & Fraser, 1997; Lösel & Bender, 2003; Rutter, 1990). Гармези и сарадници (Garmezy et al., 1984) такође издвајају модел компензације, модел изазова и модел протективних фактора. Према моделу компензације (Garmezy et al., 1984) протективни

фактор неутралише изложеност ризику. У овом моделу протективни фактор не остварује везу са ризичним фактором, већ директно делује на исход. У моделу изазова (Garmezy et al., 1984) ризични фактор се посматра као подстицај развоју компетенција, под условом да ниво стреса који изазива није екстреман. Код модела протективних фактора, познатог и као модел имунитета наспрам вулнерабилности (Garmezy et al., 1984), протективни фактори остварују интеракције са ризичним факторима и тиме смањују вероватноћу негативних развојних исхода.

Истраживачи су касније дефинисали и друге моделе протективних фактора, укључујући: протективно-стабилизујући модел; протективно-реактивни модел (Luthar et al., 2000); и протективно-протективни модел (Brook et al., 1986; 1989). Протективно-стабилизујући модел односи се на ситуације у којима протективни фактор доприноси неутрализацији ефеката ризика (Luthar et al., 2000). У одсуству протективног фактора, виши нивои ризика повезани су са вишим нивоима негативних исхода. Међутим, када је протективни фактор присутан, не постоји повезаност између ризика и исхода. Према протективно-реактивном моделу (Luthar et al., 2000), протективни фактор може ослабити повезаност између ризика и исхода, иако не уклања у потпуности ту повезаност. У протективно-протективном моделу, Брук и сарадници (Brook et al., 1986, 1989) указују на то да један протективни фактор може појачати ефекте другог протективног фактора у стварању позитивних исхода. Будући да резилијентност подразумева присуство ризика, овај модел није заснован искључиво на концепту резилијентности. Ови модели указују на то да деловање протективних фактора није једнозначно, већ да се може одвијати кроз различите путеве – директно, посредно или кроз интеракцију са ризичним факторима.

У том контексту, значајну улогу имају и медијаторске, односно посредничке варијабле, које представљају механизме преко којих ризични и протективни фактори остварују свој утицај на развојне исходе (Pollard et al., 1999). Протективни фактори се најчешће групишу у три шире категорије: индивидуалне карактеристике, социјално везивање и здрава уверења и јасни стандарди понашања (Pollard et al., 1999). Посебно се наглашава значај социјалног везивања, које се развија у породици, школи, вршњачкој групи и заједници, а заснива се на могућностима за укључивање, развоју вештина и признавању постигнућа (Catalano & Hawkins, 1996).

Полазећи од наведених налаза, може се закључити да се ризични и протективни фактори не могу разумети као изоловани, статични и једнозначно делотворни чиниоци, већ као елементи сложене мреже утицаја чије деловање зависи од развојне фазе, контекста, кумулативне изложености и међусобних интеракција. Управо ове законитости представљају једно од кључних теоријских упоришта савремене превенцијске науке и основу за развој интервенција које истовремено обухватају више фактора, више домена функционисања и више потенцијалних развојних исхода.

2.5. Теоријски модели деловања ризичних и протективних фактора

Након разматрања појединачних ризичних и протективних фактора, њихових механизма деловања и класификације у различите домене, наредни корак у оквиру савремене превенцијске науке односи се на развој теоријских модела који настоје да интегришу ова сазнања и објасне настанак и одржавање различитих облика понашања. Међу најзначајнијим моделима у том погледу издвајају се Модел социјалног развоја и Теорија тријадног утицаја.

Модел социјалног развоја настоји да предвиди и разуме настанак просоцијалног и антисоцијалног понашања, односно да идентификује опште процесе у људском развоју, а детаљно су га описали Каталано и Хокинз (Catalano & Hawkins, 1996). Модел ситуира опште процесе путем којих настаје везивање и понашање. Прва претпоставка на којој почива овај модел подразумева да људска бића теже задовољству и да њихово понашање зависи од перципираног интереса, односно људи се ангажују у интеракцијама због задовољства које

очекују да из њих проистекне (Catalano & Hawkins, 1996). Перцепција интереса у великој мери је детерминисана вештинама и могућностима појединца. Деца уче обрасце просоцијалног или антисоцијалног понашања кроз социјализацију у породици, школи, вршњачкој групи или некој другој заједници (Catalano & Hawkins, 1996). Социјализација деце одвија се кроз процес који укључује четири елемента: 1) перципиране могућности за укључивање у активности и интеракције са другима; 2) степен укључености и интеракције; 3) вештине за учествовање у активностима и интеракцијама; и 4) оснаживање које произилази из учинка у активностима и интеракцијама (Catalano & Hawkins, 1996). Када су ови процеси конзистентни, успоставља се повезаност између појединца и конкретне јединице социјализације. Када је успостављена веза снажна, она има улогу неформалне контроле будућег понашања појединца, тако што појединац прихвата и поштује норме и вредности групе за коју је везан (Catalano & Hawkins, 1996). Да ли ће понашање појединца бити просоцијално или антисоцијално зависи од понашања, норми или вредности које доминирају у групи за коју је појединац везан. На тај начин, Модел социјалног развоја пружа објашњење како конкретни социјални процеси доводе до интернализације норми и формирања понашања.

Поред наведеног модела, значајан допринос разумевању сложених детерминанти понашања даје Теорија тријадног утицаја (енгл. *Theory of Triadic Influence*; Flay et al., 2009), која представља обухватнији оквир. Према Теорији тријадног утицаја (Flay et al., 2009), понашање је резултат интеракције биолошких, психолошких, социјалних и културних утицаја. Теорија разликује три основна домена утицаја: интраперсонални домен; социјални домен; културно-еколошки домен (Snyder & Flay, 2012). Интраперсонални домен односи се на: релативно стабилне биолошке предиспозиције (на пример, особине личности, укључујући отвореност ка искуству, савесност, екстраверзију, сарадљивост и неуротицизам, ниво тестостерона); самоодређење, социјалну компетенцију, самодетерминацију, социјалне и опште вештине, самоефикасност и контролу понашања (Flay et al., 2009). Социјални домен (интерперсонални утицај) обухвата карактеристике непосредног социјалног окружења појединца које су у великој мери ван његове контроле (на пример, квалитет школе и наставника, родитељске праксе током детињства), затим варијабле које одражавају укрштање личног и социјалног домена (на пример, јачина интерперсоналних веза са непосредним узорима, као што су наставници и родитељи, као и релевантна понашања тих узора), варијабле које укључују мотивацију за усаглашавање са различитим узорима (на пример, са члановима породице, наставницима или вршњацима), перцепције о томе која понашања ти узорци подстичу; и на крају, укључује и социјална нормативна уверења у вези са конкретним понашањем (Snyder & Flay, 2012). Ови домени утичу на бихејвиоралне одлуке и намере, које, заузврат, предвиђају понашање. Трећи ток у Теорији тријадног утицаја културно-еколошки ток, започиње ширим културним карактеристикама које су у великој мери ван контроле појединца (на пример, политика, економија, религија, право, медији); варијабле које обухватају природу интеракција које људи остварују са друштвеним институцијама, као што су политички, правни, религијски и управљачки системи, као и информације и вредности које појединци усвајају из своје културе (на пример, оно што уче кроз изложеност масовним медијима); варијабле повезане са очекиваним последицама понашања, као што су процене о томе да ли је похађање факултета корисно, колико ће коштати, као и начин на који се различите последице понашања вреднују (Snyder & Flay, 2012).

Поред поделе по доменима, Теорија тријадног утицаја класификује независне варијабле које предвиђају понашање у три нивоа утицаја: крајњи (енгл. *ultimate*), дистални (енгл. *distal*) и проксимални (енгл. *proximal*) (Snyder & Flay, 2012). Узроци на крајњем нивоу утицаја су широки и релативно стабилни и односе се на факторе над којима појединци имају мало контроле (на пример, политика, религија, мас-медији, социо-економски статус итд.). Њихови ефекти су, међутим, најобухватнији, највише посредовани и често најтеже променљиви за једну особу или програм. Утицаји на дисталном нивоу односе се на варијабле које утичу на понашање и над којима појединци имају извесну контролу. Први ниво

дисталних узрока подразумева укрштање личних и социјалних фактора (на пример, општа самоконтрола, везаност за родитеље или девијантне узор, посвећеност религији итд.) (Snyder & Flay, 2012). Ове варијабле одражавају квалитет и количину контакта између појединаца и њиховог социјалног и културног окружења. Поткатегорија дисталних утицаја, такозвани дистални утицаји другог реда, представља још један корак ближе понашању и обухвата скуп афективно-когнитивних утицаја који се називају евалуације и очекивања. Они укључују опште вредности и процене специфичне за понашање, као и опште знање и специфична очекивања/уверења која произилазе из интеракције појединаца са њиховим окружењем (на пример, очекивања да је вредно напорно радити у школи, дружење са вршњацима који придају значај академском успеху) и утичу на ставове и нормативна уверења (Snyder & Flay, 2012). Сва три нивоа утичу на понашање, иако је проксимални ниво обично директнији предиктор специфичних понашања. Предиктори на проксималном нивоу непосредно претходе конкретном понашању и налазе се под контролом појединца (на пример, одлуке, намере и искуства), иако су и даље под утицајем дисталних и фактора на крајњем (ултимативном) нивоу (Snyder & Flay, 2012). Истраживања су доследно показала да су проксималне варијабле снажни предиктори понашања (Flay et al., 2009).

Поред три главна тока утицаја, сваки ток садржи и два под-тока (Snyder & Flay, 2012). Један под-ток је више когнитиван и рационалан по својој природи и заснива се на објективном одмеравању перципираних предности и недостатака у вези са одређеним понашањем. Други под-ток који утиче на понашање има више афективни или емоционални и мање рационални карактер. Теорија тријадног утицаја (Flay et al., 2009) полази од тога да когнитивни и афективни утицаји на понашање зависе од тога у којој мери породично и школско окружење, као и суседство надзиру понашање и постављају границе у погледу могућности експериментисања са проблематичним понашањима. Постављање делотворних граница подразумева откривање кршења правила или непримереног понашања и обезбеђивање доследних, ненасилних последица за таква понашања (Dishion & McMahon, 1998).

Полазећи од изложених модела, може се закључити да ризични и протективни фактори делују у оквиру сложених развојних и социјалних процеса, који не могу бити сведени на деловање појединачних варијабли. И Модел социјалног развоја и Теорија тријадног утицаја указују на то да је разумевање понашања могуће само ако се истовремено узму у обзир индивидуалне карактеристике, квалитет социјалних односа и шири културни и институционални контекст. Управо зато ови модели представљају важан теоријски темељ за планирање превентивних интервенција усмерених на децу и младе.

3. Примена налаза превенцијске науке у праксу

Налази о ризичним и протективним факторима и механизмима њиховог деловања представљају основу за развој и имплементацију превентивних интервенција. У том контексту, неопходно је размотрити на који начин се ови концепти операционализују у оквиру превенцијске праксе.

Током протеклих деценија дошло је до значајног развоја превентивних интервенција усмерених на смањење проблема менталног здравља и ризичних понашања код младих (O'Connell et al., 2009). Ране генерације програма биле су углавном универзалне и засноване на стандардизованим приступима, са ограниченом осетљивошћу на индивидуалне разлике у изложености ризицима (на пример, интензитет, бројност, сложеност претпостављених фактора ризика) (Dodge et al., 2007; Durlak et al., 2011; Gordon, 1983). Иако су ови програми допринели одређеним позитивним исходима, њихови ефекти били су релативно скромни (на пример, Corrieri et al., 2014). Даљи развој превенције обележен је увођењем селективних и индикованих приступа, усмерених на специфичне групе у ризику. Међутим, и ови програми су се суочавали са бројним изазовима, укључујући високе трошкове имплементације, ниску

стопу учешћа и ризик од стигматизације, као и слабе ефекте уз значајну варијабилност у индивидуалним одговорима (Corrieri et al., 2014; Thibodeau et al., 2016). Ови налази указују на потребу за интегрисаним и контекстуално осетљивим приступима превенцији, који превазилазе ограничења појединачних интервенција.

У савременој превенцијској науци, појам интервенција „заснованих на доказима“ односи се на програме за које постоје поуздани научни докази да доводе до жељених исхода. У том контексту, Друштво за превенцијска истраживања дефинисало је три кључна нивоа интервенција: ефикасност, ефективност (делотворност) и спремност за дисеминацију (Flay et al., 2005). Ефикасност се односи на деловање интервенције у строго контролисаним истраживачким условима, док ефективност подразумева њену примену у реалним условима, који су често мање оптимални. Спремност за дисеминацију означава да је интервенција показала делотворност и да поседује развијене механизме подршке за широку примену и евалуацију (Flay et al., 2005).

Развој ових критеријума допринео је формирању различитих база и листа програма заснованих на доказима, које имају значајну улогу у процени квалитета и применљивости превентивних интервенција. Међу најзначајнијима су Национални регистар емпиријски проверених програма и пракси (енгл. *National Registry of Evidence-based Programs and Practices – NREPP*), План превенције насиља (енгл. *Blueprints for Violence Prevention*), Водич за модел програме (енгл. *Model Programs Guide – MPG*) и Програм безбедних и школа без дрога (енгл. *Safe and Drug-Free Schools Program – SDFS*) (Popović-Ćitić i Žunić-Pavlović, 2005). Укључивање програма на овакве листе често представља практични показатељ њихове научне утемељености и потенцијала за примену у ширем контексту.

Иако концепт интервенција заснованих на доказима представља кључни стандард у превенцијској науци, важно је нагласити да не постоји јединствени „златни стандард“ за њихово оцењивање (Flay et al., 2005). Квалитет и врсте доказа зависе од више фактора, укључујући истраживачко питање, методолошки приступ, фазу истраживања и карактеристике циљне популације (Kellam & Langevin, 2003; O’Connell et al., 2009). У том контексту, истраживања указују на сложеност постизања консензуса о критеријумима доказа, као и на потребу за вишедимензионалним приступом у њиховом вредновању (Flay et al., 2005). Посебно се наглашава значај диференцирања различитих типова истраживања, укључујући испитивања ефикасности, ефективности, одрживости и шире примене интервенција, која заједно дају свеобухватнију слику о деловању превентивних програма у различитим условима (Fixsen et al., 2005; Weisz et al., 2005). Поред тога, савремени приступи указују на значај усмеравања интервенција ка различитим групама у складу са нивоом ризика, укључивање економских анализа, као и на потребу за сарадњом између истраживача, практичара и доносилаца одлука (Barnett, 1996; Durlak & DuPre, 2008; Gordon, 1983; Hawkins et al., 1992). Ови увиди указују да разумевање доказа у превенцијској науци захтева интеграцију различитих перспектива и актера, као и развој флексибилних и контекстуално осетљивих критеријума за процену квалитета интервенција.

Ипак, бројна истраживања указују на постојање јаза између научних сазнања и праксе, односно између онога „што функционише“ и онога што се заиста примењује (Ringwalt et al., 2011). Овај јаз наглашава значај развоја интервенција које су не само ефикасне, већ и применљиве, прихватљиве и одрживе у различитим контекстима. Сложеност превентивних интервенција огледа се у чињеници да већина проблематичних понашања има вишефакторску етиологију, што захтева комплексне и интегрисане приступе (Domitrovich et al., 2010). У том контексту, аутори наглашавају значај хоризонталне и вертикалне интеграције интервенција, као и координације деловања на нивоу појединца, породице, школе и заједнице (Domitrovich et al., 2010). У складу са овим приступом, превенцијска наука препознаје више комплементарних стратегија деловања, које се разликују према нивоу и фокусу интервенције (Kellam & Langevin, 2003). Оне обухватају: стратегију засновану на развојној епидемиологији, која подразумева рано идентификовање фактора ризика код појединца и у окружењу; стратегију усмерену на заједницу, која подразумева примену више

интервенција на нивоу локалне заједнице; стратегију усмерену на проксималне факторе ризика, који су директно повезани са проблемским исходима; као и стратегију усмерену на шире друштвене нивое, која обухвата јавне политике и законске оквире (Kellam & Langevin, 2003). Поред тога, савремена истраживања указују на значај медијатора и модератора у разумевању ефеката интервенција, као и на потребу за интеграцијом квантитативних и квалитативних метода у евалуацији програма. Посебан изазов представља процес скалирања, односно шире примене интервенција у различитим контекстима, што захтева развој транслационих истраживања и јачање сарадње између истраживача, практичара и доносилаца одлука (Kellam & Langevin, 2003).

Иако су савремени превентивни приступи значајно унапредили разумевање и деловање на факторе ризика и заштите, све више се указује на њихова ограничења у подстицању ширих развојних потенцијала младих. Ови увиди отворили су простор за развој нових теоријских приступа који, поред превенције проблема, у фокус стављају промоцију позитивног развоја младих.

4. Од дефицитарног модела ка парадигми позитивног развоја

Као једна од највећих слабости и мана превенцијске науке издвајала се оријентисаност на дефицит, односно на оно што није у реду са младима, што последично доводи до стигматизације, смањења њихове мотивације и обесхрабтивања (Small & Mettо, 2004). Фокусираност искључиво на развојне проблеме младих критикована је као претерано патолошка, услед чега је истицана потреба за променом перспективе – од гледања на младе као проблеме које треба решити ка разумевању младих као ресурса који треба гајити и развијати, уз наглашавање значаја холистичког приступа појединцу (Durlak et al., 2007; Shek, 2006).

Модел разумевања развоја младих који су фокусирани на проблеме са којима се млади сусрећу током одрастања дуго су доминирали у професијама које се баве бригом о деци, у масовним медијима и јавном мњењу (Damon, 2004). У оквиру ових модела, адолесценција се посматра као период испуњен опасностима, а млади као потенцијални проблеми које је неопходно „исправити“ пре него што нанесу штету себи или другима. Оваквим уским приступом занемарује се све што млади могу да понуде, чиме се онемогућава њихово потпуно разумевање (Catalano et al., 2002; Durlak et al., 2007). Фокус на ризик може прикрити чињеницу да је адолесценција истовремено период интензивног овладавања вештинама, повезан са јединственим талентима, снагама и интересовањима сваког појединца (Damon, 2004; Scales & Leffert, 2004).

За разлику од доминантних приступа који су дуго били усмерени на патологију и дефиците, поједине теоријске оријентације у психологији указивале су на значај позитивних аспеката развоја. Тако, хуманистичка перспектива одбацује медицински модел психопатологије и заузима позитиван став према људској природи, наглашавајући унутрашње потенцијале за раст и развој (Brown & Prinstein, 2011). Ови увиди представљали су важан теоријски темељ за каснији развој приступа заснованих на снагама, укључујући и парадигму позитивног развоја младих.

У оквиру ових теоријских помака, значајно место заузимају истраживања резилијентности, која су настојала да објасне зашто нека деца, упркос изложености вишеструким факторима ризика, успевају да избегну негативне развојне исходе (Garmezy, 1985; Smith et al., 1995). У том контексту развијени су модели који указују да протективни фактори могу деловати адитивно, супротстављајући се ефектима ризичних фактора, или интерактивно, ублажавајући њихов утицај (Kirby & Fraser, 1997; Rutter, 1990). Ови увиди допринели су преиспитивању традиционалних превентивних приступа и указали на потребу за ширим, интегративним оквирима, представљајући уједно важан концептуални мост ка развоју приступа усмерених на снаге, укључујући позитиван развој младих.

Из наведеног произилази да је неопходан концептуални приступ који не само да спречава проблеме, већ и активно подстиче развој потенцијала младих. Овај заокрет додатно је оснажен увидом да одсуство проблема не подразумева и присуство позитивних развојних компетенција. Ова идеја сажета је у тези „*problem-free is not fully prepared*“, према којој одсуство проблема у понашању није довољан показатељ позитивног развоја, јер позитиван развој подразумева и стицање компетенција, вредности, односа и ресурса неопходних за успешно функционисање и конструктивно учење у заједници (Lerner, 2001; Lerner et al., 2005a; Pittman, 1996).

Позитиван развој младих супротставља се приступима који су се усредсређивали на проблеме са којима се млади сусрећу током одрастања, као што су тешкоће у учењу, антисоцијално понашање, ниска мотивација и постигнуће, употреба психоактивних супстанци и психосоцијалне кризе (Damon, 2004). Иако приступ позитивног развоја младих признаје постојање неповољних околности и развојних изазова који утичу на развој, он се супротставља схватању развојног процеса превасходно као настојања да се превазиђу дефицити и ризици. Радикална промена коју је донео овај заокрет ка позитивнијој визији потенцијала младих одиграла се у више истраживачких области и трансформисала је истраживачка питања, увиде и препоруке за праксу у различитим доменима, од образовања до социјалне политике (Damon, 2004).

Из перспективе позитивног развоја, успешан развој не дефинише се као одсуство ризичног понашања, већ као присуство позитивних карактеристика које омогућавају младима да достигну свој пуни потенцијал као продуктивни и ангажовани чланови друштва (Lerner & Benson, 2003; Pittman & Irby, 1996). Насупрот дефицитарном приступу, који је доминирао истраживањима адолесценције још од концептуализације адолесценције као периода „буре и стреса“, перспектива позитивног развоја младих истиче потенцијале младих и препознаје их као значајан ресурс друштвеног развоја (Wiium & Dimitrova, 2019).

Стога се покрет позитивног развоја младих може разумети као научна и друштвена реакција на претерану усмереност на проблеме који се јављају код деце и адолесцената (Shek et al., 2012). Од краја 20. века долази до значајног парадигматског помака у разумевању развоја младих, који се огледа у приближавању превенцијске науке и концепта позитивног развоја младих (Catalano et al., 2002; Lerner et al., 2005a). Током деведесетих година интензивно се развијала литература о развојној етиологији проблема и позитивног понашања (на пример, Hawkins et al., 1992; Newcomb et al., 1986), при чему су се издвојиле две међусобно повезане области: превенцијска наука и позитиван развој младих. Замена синтагме „превенција проблема код младих“ са концептом „промоција развоја младих“, коју су заговарали бројни кључни актери, није представљала само семантичку промену, већ и суштинску трансформацију парадигме (Catalano et al., 2002).

Иако се адолесценција често описује као период експериментисања и појачаног укључивања у ризична понашања (Biglan et al., 2004), већина младих пролази кроз овај период без озбиљнијих проблема. Међутим, код дела популације младих ризична понашања могу постати хронична, што повећава вероватноћу неповољних исхода у више домена, укључујући физичко здравље, психосоцијалну адаптацију и транзицију у одрасло доба (Guerra & Bradshaw, 2008). Повећана рањивост у овом развојном периоду објашњава се деловањем биолошких, психолошких и социјално-релационих фактора (Waid & Uhrich, 2020).

Још један од значајних проблема традиционалних приступа огледа се у фрагментацији интервенција, односно у усмерености на појединачна ризична понашања без разматрања њихове међусобне повезаности (Guerra & Bradshaw, 2008). Овакав приступ додатно указује на ограничења искључиво дефицитарне перспективе и потребу за интегрисаним моделима који обухватају сложеност развојних процеса. Ови налази додатно потврђују потребу за приступом који интегрише разумевање ризика са развојем потенцијала, што представља суштину парадигме позитивног развоја младих.

5. Позитиван развој младих: појам и теоријске основе

Парадигма позитивног развоја младих полази од претпоставке да одсуство проблема не представља гаранцију позитивног развоја (Catalano et al., 2002). Посебан акценат ставља се на целовито сагледавање детета, развој компетенција и значај интеракција са породицом, школом и ширим друштвеним контекстом у складу са перспективом „особа у окружењу“ (Catalano et al., 2002; Lerner et al., 2005a). Развојне теорије које идентификују кључне развојне задатке у детињству и адолесценцији представљају важну теоријску основу овог приступа (Erikson, 1968; Lerner et al., 2005a).

Полазећи од критике дефицитарног модела, позитиван развој младих усмерава пажњу на благостање и развојне потенцијале младих (Ferrer-Wreder, 2014; Small & Memmo, 2004). Перспектива позитивног развоја не ограничава се на избегавање проблема, већ је усмерена на подстицање младих да достигну свој пуни потенцијал (Jaccard & Bo, 2018). У том смислу, позитиван развој младих фокусира се на унапређење снага младих, стварање подржавајућих окружења и омогућавање двосмерних и конструктивних интеракција између младих и њихових развојних контекста (Snyder & Flay, 2012). Овај приступ заснива се на претпоставци да је подстицање развојних потенцијала младих најефикаснији облик превенције проблема. Поред тога, наглашава се потреба за обезбеђивањем подршке и развојних могућности, као и да заједнице имају одговорност да граде капацитете за подршку њиховом развоју. Сходно томе, млади се не посматрају као проблеми које треба решити, већ као партнери које треба ангажовати и оснажити (Small & Memmo, 2004, према Стојановић и Поповић-Ћић, 2022).

У складу са овим становиштем, млади се посматрају као јединствени и динамични ентитети који су у сталној интеракцији са својим окружењем, при чему се посебно наглашава значај подршке и доступних услуга током транзиција кроз различите развојне фазе (Acosta et al., 2021). Програми позитивног развоја имају за циљ подстицање компетенција у различитим доменама (физичком, когнитивном, емоционалном, социјалном и моралном), уз претпоставку да се на тај начин истовремено унапређује благостање и смањује вероватноћа појаве проблематичних понашања (Jaccard & Bo, 2018).

У ширем смислу, концепт позитивног развоја младих може се разумети на најмање три међусобно повезана, али различита начина: као развојни процес, филозофија деловања, али и као оквир за креирање програма и организационих пракси усмерених на подстицање здравог развоја младих (Hamilton, 1999, према Lerner et al., 2011a). Ово разумевање указује да позитиван развој младих није само теоријски концепт, већ и практични оквир за планирање подршке младима. Позитиван развој младих се може схватити и као лабаво дефинисана област утемељена у различитим теоријама и моделима (Larson, 2000), што објашњава постојање више различитих дефиниција и структурних модела у литератури.

Иако се модели позитивног развоја младих разликују, заједничко им је усмерење на развој компетенција, социјалних вештина и позитивних односа, као и на обезбеђивање подржавајућих услова који омогућавају младима да напредују у свом окружењу (Taylor et al., 2017). У том смислу, научници који заговарају ову перспективу наглашавају потребу за дубљим разумевањем снага младих и ресурса у контексту у којем живе, како би се објаснило како интеракције између појединца и окружења доводе до оптималног развоја и успешног преласка у одрасло доба (на пример, Lerner et al., 2011b).

Из ове перспективе, спречавање проблема не може се изједначити са подстицањем позитивног развоја. Програми усмерени на редукацију ризичних понашања не обезбеђују нужно ресурсе потребне за оптималан развој, нити припремају младе за активан допринос друштву (Lerner et al., 2000; Lerner & Benson, 2003). Стога, приступ позитивног развоја младих холистички сагледава однос између детета и заједнице, препознајући дете као пуноправног актера са правима и одговорностима (Damon & Gregory, 2002).

Да би се ова перспектива теоријски утемељила, неопходно је размотрити шири оквир развојне науке. Развојна наука настоји да опише, објасни и оптимизује унутариндивидуалне промене и међуиндивидуалне разлике у унутариндивидуалним променама током животног

века (Baltes et al., 1977). Савремени теоријски оквир ове области заснива се на парадигми релационих развојних система и моделима који из ње произилазе (Geldhof et al., 2014; Overton, 2015). Ови модели наглашавају да се основни процес људског развоја одвија кроз узајамне односе између појединца у развоју и вишеструких нивоа променљивог контекста. Ови реципрочни, двосмерни односи могу се представити као однос појединац–контекст (Lerner et al., 2005a). Управо ова двосмерност објашњава зашто аутори предлажу употребу појма коакције или трансакције уместо термина интеракција, јер он прецизније описује узајамну, динамичку и развојно продуктивну природу тих односа (Gottlieb, 1998; Gottlieb et al., 2007; Overton, 2006). Реципрочни, двосмерни односи регулишу ток развоја, односно његов ритам, правац и исходе. Када ови односи доводе до усклађивања између развојних потенцијала појединца и ресурса у контексту, говори се о адаптивним развојним регулацијама, које представљају основу позитивних развојних исхода (Brandtstädter, 2006).

Овакво разумевање развоја додатно је разрађено у оквиру појединих теоријских модела позитивног развоја младих. На пример, феноменолошка варијанта теорије еколошких система (енгл. *phenomenological variant of ecological systems theory* – *PVEST*; Spencer et al., 1997) наглашава да развојни исходи не зависе само од објективних карактеристика контекста, већ и од начина на који млади перципирају и тумаче своја искуства. У том оквиру, субјективне процене и значења која млади приписују догађајима представљају важан механизам који посредује однос између појединца и окружења и утиче на формирање развојних исхода.

Оваква метатеоријска поставка релевантна је за разумевање адолесценције. Адолесцентни период карактерише велики број индивидуалних и контекстуалних промена, те се може посматрати као „онтогенетска лабораторија“ за проучавање релативне пластичности људског развоја и начина на које повезивање појединца и контекста може подстаћи позитиван развој (Lerner et al., 2015). С тим у вези, адолесценција је период обележен интензивним развојним транзицијама, због чега је неопходно уважити развојне и контекстуалне факторе приликом осмишљавања и спровођења програма и услуга намењених адолесцентима. Позитиван развој младих представља флексибилан оквир који се може прилагодити различитим потребама адолесцената (Waid & Urich, 2020).

Овакво теоријско утемељење позитивног развоја младих представља основу за његову даљу операционализацију у оквиру савремених истраживачких и практичних приступа.

5.1. Позитиван развој младих као истраживачки и практични приступ

Полазећи од наведених теоријских поставки, позитиван развој младих се у савременим истраживањима и пракси све више развија као интегрисани истраживачки и интервенцијски приступ. Приступ позитивног развоја младих првобитно је био утемељен у пракси, док су истраживања током деведесетих година обезбедила његову емпиријску потпору (Lerner et al., 2018; Zeldin, 2000). У оквиру овог приступа, развојни успех подразумева да појединац постаје функционална одрасла особа која реализује своје потенцијале и доприноси заједници (Romer & Hansen, 2021). Поједини аутори додатно наглашавају значај успешне транзиције из адолесценције у одрасло доба, посебно у контексту транзиције из образовања у свет рада, као кључног индикатора позитивног развоја (Hamilton & Hamilton, 2009).

Основна теоријска начела позитивног развоја младих полазе од становишта да су млади активни актери сопственог развоја, али да се тај развој одвија унутар сложених односа са различитим контекстима (Larson, 2000; Lerner, 1998). Стога се појединац не може разумети изоловано, већ искључиво у односу на породичне, школске, вршњачке и шире друштвене системе (Benson et al., 2007). Позитивна развојна путања јавља се онда када ова окружења подржавају и негују појединце као активне креаторе сопственог развоја (Duerden et al., 2017).

У том смислу, заједница представља важан контекст позитивног развоја, док породични, школски и вршњачки контексти имају кључну улогу у обликовању развојних исхода (Anyon & Jenson, 2014; Damon, 2004). Да би се обезбедили оптимални услови за развој, неопходни су подржавајући односи, доступни ресурси и могућности за активно учешће младих у различитим доменима живота (Benson et al., 2007).

Посебан значај у оквиру овог приступа има ангажовање младих. Млади не треба да буду само корисници програма, већ активни партнери у сопственом развоју и развоју својих заједница. Како истиче Питман (Pittman, 2000), „бити потпуно припремљен не значи и бити у потпуности укључен“, чиме се указује на значај њихове активне партиципације. Концепт развоја младих у заједници интегрише позитиван развој и ангажовање младих, наглашавајући међузависност између позитивних исхода младих и здравих заједница (Hughes & Curnan, 2000).

Када је реч о програмима и интервенцијама, ефикасни приступи позитивног развоја младих обухватају неколико кључних компоненти. Лернер (Lerner, 2004) издваја значај стабилних и подржавајућих односа са одраслима, активности усмерених на развој животних вештина и могућности за активно учешће младих. Слично томе, Рот и Брукс-Ган (Roth & Brooks-Gunn, 2003) наглашавају да програми позитивног развоја треба да подстичу развој кључних компетенција, да обезбеде разноврсне развојне прилике у школи, породици и заједници и да створе подржавајућу социјалну климу. У том контексту, Иклес и Гутман (Eccles & Gootman, 2002) идентификују карактеристике развојно подстицајних окружења, које укључују физичку и психолошку сигурност, јасну структуру, подржавајуће односе, могућности за припадање, позитивне друштвене норме, подстицање ефикасности и осећаја важности, могућности за развој вештина, као и интегрисане напоре породице, школе и заједнице. Ефикасност оваквих програма потврђена је бројним емпиријским истраживањима.

Емпиријска истраживања доследно указују да интервенције позитивног развоја младих имају позитивне, иако често умерене ефекте. Мета-анализа (Ciocanel et al., 2017), која је обухватила 24 студије са више од 23.000 младих, показала је статистички значајне ефекте у доменима перцепције себе, емоционалног функционисања и академског постигнућа. Налази Сандерса и сарадника (Sanders et al., 2017), засновани на истраживању у групи високо ризичних младих, указују да доследна примена принципа позитивног развоја има већи значај за повољне исходе него сам број коришћених услуга.

На међународном нивоу истраживања указују на широку применљивост овог приступа у различитим културним контекстима. Међународни пројекат Позитиван развој младих (енгл. *Positive Youth Development Cross-National*), покренут 2014. године на Универзитету у Бергену, обухвата више од 20 земаља и више од 8.000 младих узраста од 16 до 29 година (Wiiium & Dimitrova, 2019). Пројекат интегрише еколошке теорије система, концепт развојних предности и модел 5Ц и омогућава испитивање позитивног развоја у различитим социокултурним контекстима. Досадашњи налази указују да су кључни конструкти позитивног развоја, попут компетенција и развојних предности, релевантни и применљиви у различитим културним срединама (Wiiium & Dimitrova, 2019).

Сцијентометријске анализе (Qi et al., 2022), засноване на узорку од 1.435 научних радова, указују на растућу продуктивност и интердисциплинарност у области позитивног развоја младих. Резултати показују да истраживањима доминирају САД, Кина и Канада, као и да је у новије време дошло до интензивирања интердисциплинарне сарадње. Истовремено, указује се на потребу за већом културолошком разноликошћу узорака и интеграцијом различитих теоријских приступа. Поред тога, уочава се све већа примена мултидимензионалних приступа мерењу позитивног развоја, као и пораст евалуационих студија усмерених на испитивање ефеката интервенција (Qi et al., 2022).

Позитивни исходи који се у оквиру овог приступа најчешће разматрају обухватају физичко здравље, психолошко благостање, квалитет социјалних односа, животне вештине, образовна постигнућа и грађанско ангажовање (Society for Prevention Research, 2011). Ипак, и даље постоји потреба за интегралним истраживањима која посебно разматрају улогу

различитих контекста, а нарочито школског, у позитивном развоју младих (Simões et al., 2025).

5.2. Основни модели позитивног развоја младих

Развој перспективе позитивног развоја младих праћен је конципирањем више теоријских и концептуалних модела који настоје да објасне механизме и исходе оптималног развоја у детињству и адолесценцији. Ови модели полазе од заједничке претпоставке да се развој младих одвија кроз динамичке интеракције између индивидуалних потенцијала и ресурса окружења, али се разликују у погледу кључних конструката које наглашавају, као и начина на који концептуализују путеве позитивног развоја (Stojanović i Popović-Ćitić, 2022).

Поједини модели стављају акценат на улогу развојних ресурса и контекстуалних услова који подржавају развој младих, док други наглашавају значај индивидуалних компетенција, психосоцијалних вештина и развојних исхода. Истовремено, савремени приступи све више указују на значај интеграције индивидуалних и контекстуалних фактора, као и на потребу да се позитиван развој разуме као процес који укључује не само спољашње услове и унутрашње капацитете, већ и активну улогу младих у обликовању сопственог развоја.

У складу са тим, у овом поглављу биће приказани кључни модели позитивног развоја младих који су имали значајан утицај на развој теорије, истраживања и праксе у овој области. Посебна пажња посвећена је Моделу развојних предности (Benson et al., 2011), Моделу 5Ц (Lerner, 2005), Моделу 15 конструката позитивног развоја младих (Catalano et al., 2004a), као и оквиру социо-емоционалног учења (Tolan et al., 2016), који представљају најрепрезентативније и емпиријски најутемељеније приступе. Поред тога, биће размотрене и допунске теоријске перспективе које доприносе дубљем разумевању процеса позитивног развоја, указујући на значај субјективних перцепција, мотивације и вредносних оријентација младих.

5.2.1. *Модел развојних предности*

Модел развојних предности првобитно је постављен 1990. године, а касније је редефинисан 1995. године са намером да истакне позитивне развојне карактеристике које су младима потребне за успешан развој, а не само за избегавање ризичних понашања, као и да нагласи улогу заједнице за општу добробит младих (Benson et al., 2011). Модел синтетизује карактеристике, односно предности, за које је показано да спречавају високоризично понашање (на пример, употреба супстанци, насиље, напуштање школе), побољшавају просперитет или јачају резилијентност; генерализабилни су на различита социјална окружења; доприносе равнотежи еколошких и индивидуалних фактора; налазе се у капацитетима заједнице и младих да их проактивно стичу (Benson et al., 2007). Модел развојних предности представља најшире коришћени и најутицајнији модел за разумевање и јачање позитивног развоја младих (Small & Memmo, 2004).

Оквир Бенсонових развојних предности проистиче из еколошке перспективе, са фокусом на усклађеност између индивидуалних потреба и спољашњих захтева, могућности и подршке које омогућавају адекватан развој и ефективно функционисање младих (Shek et al., 2019). Бенсонов приступ полази од претпоставке да је природа сваког детета обележена значајном резилијентношћу и огромним потенцијалом (Benson, 2007). Стога је циљ свих напора усмерен на максимизовање овог потенцијала, не само као суштинског циља самог по себи, већ и као средства превенције антисоцијалних тенденција које могу настати у условима одсуства позитивних активности. У том смислу, реч је о приступу који сугерише да је „добар напад најбоља одбрана“ (Lerner & Benson, 2003).

Сублимирајући налазе бројних истраживања, научници из Истраживачког института предложили су оквир од 40 развојних предности (20 унутрашњих и 20 спољашњих

предности), које се односе на развојне процесе, искуства, друштвене односе, контексте и обрасце интеракција за које је утврђено да доприносе позитивном развоју младих (Benson, 2006). Развојне предности не представљају исходе позитивног развоја, већ елементе развојног процеса кроз који млади постају корисни и продуктивни чланови друштва (Perkins et al., 2001). Сваки контекст треба да тежи да обезбеди развојне предности које промовишу позитиван развој младих људи.

Унутрашње развојне предности односе се на личне карактеристике, вредности и компетенције младих. Бенсон (Benson, 2006) је унутрашње предности, које се односе на позитивне особине појединца (на пример, вештине и компетенције), даље разврстао у четири категорије: посвећеност учењу – уважавање значаја континуираног учења и веровање у сопствене способности (мотивација за постигнућем, ангажованост у школи, домаћи задаци, везаност за школу и читање из задовољства); позитивне вредности – постојање јаких водећих принципа који помажу младима да доносе одлуке о здравом животу (брига, једнакост и социјална правда, интегритет, искреност, одговорност и уздржаност); социјална компетенција – вештине које су младима потребне за успостављање ефикасних интерперсоналних односа и прилагођавање новим или изазовним ситуацијама (планирање и доношење одлука, интерперсоналне компетенције, културне компетенције, вештине одолевања притисцима и мирно решавање конфликта); и позитиван идентитет – осећај контроле и сврхе, као и препознавање сопствених снага и потенцијала (лична моћ, самопоштовање, осећај сврхе и позитиван поглед на личну будућност). Унутрашње развојне предности представљају таленте, енергију, снаге, конструктивна интересовања и „искра“ потенцијала које свака млада особа поседује (Benson, 2008).

Спољашње развојне предности односе се на карактеристике социјалног окружења које подржавају развој младих. Спољашње предности, које означавају позитивне карактеристике интеракција са вишеструким системима социјализације (на пример, породица, школа и суседство) даље су груписане у четири категорије: подршка – емоционална подршка, брига и прихватање од стране особа које окружују младе (породична подршка, позитивна породична комуникација, односи са другим одраслима, брижно суседство, брижна школска клима и укљученост родитеља у школовање); оснаживање – млади осећају да су вредни и да могу да дају допринос другима и заједници (заједница вредније младе, млади као ресурс, услуге за друге и сигурност); границе и очекивања – јасна правила понашања и доследна примена последица за кршење правила и подстицање младих да дају све од себе (границе у породици, границе у школи, границе у заједници, одрасли модели, позитивни вршњачки утицаји и висока очекивања); конструктивно коришћење слободног времена – млади људи имају прилику да уживају и развијају нове вештине ван школе (креативне активности, програми за младе, верска заједница и време код куће) (Benson, 2006). Бенсонове (2006) спољашње развојне предности обухватају утицаје заједнице неопходне за оптималан развој младих и представљају један од најсвеобухватнијих приказа улоге социјалног окружења у развоју (Damon, 2004).

Централна претпоставка модела јесте да се позитиван развој, односно просперитет (енгл. *thriving*), остварује онда када се унутрашње снаге младих ускладе са спољашњим, односно еколошким ресурсима заједнице, који се описују као „еколошке, контекстуалне и релационе одлике система социјализације“ (Benson, 2007; Lerner et al., 2005b). Ова усклађеност представља кључни механизам деловања модела и у складу је са ширим оквиром релационо-развојних система, који наглашава узајамно деловање појединца и контекста (Lerner et al., 2005a; Overton, 2006). Када су развојне предности особе (на пример, посвећеност учењу, социјална и емоционална компетенција, позитиван идентитет) усклађене са спољашњим/еколошким предностима (на пример, везе са вршњацима и одраслима, конструктивно коришћење времена), вероватније је да ће доћи до позитивног развоја (Benson & Scales, 2009).

Налази доследно потврђују да је већи број развојних предности повезан са бољим школским успехом (Bukvić Branković et al., 2022), нижим нивоима социјалних и

емоционалних тешкоћа (Popović-Čitić i Bukvić, 2018), ризичног понашања и вишег нивоа просперитета (Benson et al., 2011). У првој великој процени оквира развојних предности на узорку од 99.462 испитаника основношколског и средњошколског узраста показало се да спољашње развојне предности имају тенденцију опадања са узрастом (Lefferts et al., 1998). Многе предности биле су обрнуто повезане са различитим ризичним понашањима (на пример, употреба дрога и антисоцијално понашање). У новијој анализи развојних предности за прелазак у одрасло доба у САД, аутори (Scales et al., 2016) такође примећују очигледан пад у перцепцији спољашњих развојних предности код средњошколаца, што упућује на закључак да адолесценти нису добро припремљени за прелазак у одрасло доба. Што већи број развојних предности адолесценти поседују утолико је већа вероватноћа да ће остваривати позитивније развојне исходе – школски успех, лидерство, вредновање различитости, физичко здравље, помагање другима, одлагање задовољства и превазилажење невоља (Scales et al., 2000), односно мања је вероватноћа укључивања у малолетничку делинквенцију (Bukvić i sar., 2024). Сходно томе, истраживања показују да адолесценти са већим бројем личних и социјалних предности имају већу вероватноћу како тренутног благостања, тако и будућег успеха (National Research Council & Institute of Medicine, 2002).

Посебан значај модела огледа се у његовој широкој практичној примени. Како истичу Бенсон и сарадници (Benson et al., 2011), изградња предности представља једну од кључних стратегија позитивног развоја младих, која је нашла примену у планирању и организацији програма за младе у бројним националним системима. Током последњих деценија, рад Истраживачког института био је значајан у подршци заједницама да формулишу дугорочне циљеве усмерене ка позитивном развоју младих, при чему је више од 300 заједница интегрисало модел изградње ресурса у своје развојне политике и програме (Lerner et al., 2015).

5.2.2. *Модел 5Ц позитивног развоја младих*

Лернер и сарадници (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005b) предложили су модел под називом 5Ц (енгл. *5C: competence, confidence, connection, character, caring/compassion*) који представља пет карактеристика важних за позитиван развој младих, а то су: компетенција (когнитивна, социјална, академска и професионална), самопоуздање, повезаност, карактер и брига/саосећање. Когнитивна компетенција означава когнитивне способности као што су решавање проблема, логичко размишљање и доношење одлука. Социјална компетенција указује на интерперсоналне способности, попут способности решавања сукоба. Академска компетенција се огледа у школским оценама, похађању школе и резултатима тестова. На професионалну компетенцију упућују радне навике и способност да се истражују различити избори каријере. Самопоуздање се односи на поглед појединца на сопствену укупну позитивну вредност и капацитете, веру у себе и залагање за личне идеале. Повезаност означава позитивне односе појединца са другима, организацијама и друштвеним окружењем. Повезивање, најпре, са родитељима током детињства, а касније и са вршњацима, наставницима и другим одраслима представља снажан фактор здравог развоја. Карактер се односи на морал, интегритет, унутрашње вредносне стандарде за исправно понашање и поштовање друштвених и културних прописа, као и способност разликовања исправног и погрешног понашања. Брига/саосећање указује на способност саосећања и емпатије према другима и наглашава значај осетљивости на потребе других, што је уско повезано са правдом, поштовањем и великодушношћу (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005b). Присуство наведених 5Ц води ка шестом Ц (енгл. *contribution*) – доприносу, који подразумева да млада особа доприноси не само сопственом развоју, већ и окружењу и заједници у целини (Lerner et al., 2006). Овај концепт одражава тежњу ка јачању заједнице и неговању друштвено пожељних вредности (Lerner, 2004). У том смислу, позитиван развој младих подразумева не само лични напредак, већ и активан допринос појединца сопственом окружењу, што се

испољава кроз социјалну одговорност и грађанску ангажованост (Jelicic et al., 2007; Lerner et al., 2005b).

У основи модела налази се хипотеза да, уколико се снаге младих ускладе са ресурсима за позитиван раст који постоје у породицама, школама и заједницама, здрав развој младих ће бити оптимизован (Benson et al., 2011; Lerner, 2004; Lewin-Bizan et al., 2010). Реч је о јасној примени релационо-развојног приступа, у оквиру кога се развој посматра као исход усклађености између индивидуалних потенцијала и подстицајних, подржавајућих контекста (Lerner et al., 2005a). Ова перспектива почива на претпоставци пластичности развоја, односно способности појединца да се мења кроз интеракцију са окружењем, што отвара простор за деловање превентивних и развојних интервенција (Lerner et al., 2021). Тако дефинисан, модел 5Ц представља теоријски оквир погодан за емпиријско тестирање.

Овај модел разрађен је у оквиру лонгитудиналног истраживања позитивног развоја младих познатог као *4-H Study of Positive Youth Development* (на пример, Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2005b). Истраживање је обухватило приближно 7.000 младих и 3.500 родитеља, у периоду од петог до дванаестог разреда и заснивало се на лонгитудиналном секвенцијалном дизајну са увођењем нових кохорти. Узорак је био разнолик у погледу кључних социодемографских карактеристика, а подаци су прикупљани из више извора о младима и њиховим развојним контекстима, што је омогућило свеобухватно испитивање односа између индивидуалних карактеристика и контекстуалних услова развоја (Lerner et al., 2015). У оквиру 4-Н студије просперитет (енгл. *thriving*) се разуме као развој својстава која одликују напредну, здраву и функционалну младу особу, а која се операционализују кроз „пет Ц“ позитивног развоја младих: компетентност, самопоуздање, повезаност, карактер и бригу/саосећајност (Eccles & Gootman, 2002; Lerner et al., 2005b). На тај начин, модел 5Ц омогућава да се позитиван развој сагледа кроз конкретне, мерљиве и развојно релевантне карактеристике. У оквиру студије анализирани су ресурси присутни у породици, школи и заједници, као и индивидуалне снаге младих, укључујући саморегулацију, школску укљученост и очекивања у погледу будућности, као и учешће у различитим ваннаставним и друштвеним активностима. Посебно се издваја улога саморегулације, која омогућава младима да постављају циљеве, усмеравају понашање и прилагођавају стратегије у складу са захтевима окружења, чиме се објашњава механизам повезивања индивидуалних потенцијала и развојних исхода (Lerner et al., 2011b).

Налази 4-Н студије пружили су емпиријску подршку моделу 5Ц, показујући да млади са вишим степеном развијености ових карактеристика испољавају више нивое позитивног функционисања и ниже нивое проблематичног понашања (Jelicic et al., 2007; Lerner et al., 2011a). Такође, утврђено је да се мере 5Ц могу објаснити фактором вишег реда, који је позитивно повезан са доприносом, а негативно са депресијом и ризичним понашањем (Geldhof et al., 2014), што је потврђено и у истраживањима на европским узорцима (Conway et al., 2015). Међутим, резултати указују да однос између позитивних и ризичних развојних исхода није једноставан ни линеаран, већ вишеслојан. Иако се очекивало да повећање позитивног развоја нужно прати смањење ризичних понашања, налази указују на постојање различитих развојних трајекторија (Lewin-Bizan et al., 2010; Phelps et al., 2007). Код појединих младих уочава се истовремени пораст позитивног развоја и ризичних понашања, што указује да негативни исходи не представљају једноставну супротност позитивним развојним процесима.

Иако је модел 5Ц широко прихваћен у научној литератури, он се ређе користи у целини као основа за планирање и евалуацију интервенција, при чему се програми често фокусирају на појединачне компоненте, као што су развијање компетентности у различитим областима, јачање самопоуздања и подстицање повезаности (Shek et al., 2019; Truskauskaitė-Kunevičienė et al., 2020). Савремена истраживања додатно указују на значај социјалне правде и културне релевантности, наглашавајући потребу да ресурси за позитиван развој буду доступни свим младима (Barbarin et al., 2020).

Даљи развој овог теоријског оквира довео је до проширених концептуализација, у оквиру којих се, поред постојећих димензија, уводе и нови развојни ресурси. Тако је у новијим моделима предложено проширење у тзв. 7Ц модел, који, поред компетентности, самопоуздања, повезаности, карактера, бриге и доприноса, укључује и креативност као посебну димензију позитивног развоја младих (Dimitrova et al., 2021). Креативност се притом дефинише као способност генерисања нових и корисних идеја, решења и начина деловања, што представља важан ресурс за адаптацију, иновацију и успешно функционисање у савременом друштву. Увођење креативности указује на тенденцију да се модели позитивног развоја додатно прошире и прилагоде савременим друштвеним захтевима, али истовремено не доводи у питање централну улогу модела 5Ц/6Ц као основног теоријског оквира.

Сходно наведеном, модел 5Ц/6Ц представља један од централних теоријских оквира позитивног развоја младих, који интегрише индивидуалне карактеристике и контекстуалне утицаје, али истовремено указује на сложеност и нелинеарност односа између позитивних и ризичних развојних исхода.

5.2.3. *Модел 15 конструктора позитивног развоја младих*

Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004a), на основу свеобухватног прегледа литературе, идентификовали су 15 кључних развојних конструктора који чине основу позитивног развоја младих. Ови конструктори обухватају широк спектар индивидуалних и контекстуалних фактора и указују на сложеност процеса позитивног развоја, који се одвија кроз интеракцију личних ресурса и социјалног окружења.

У том смислу, позитиван развој младих подразумева успостављање квалитетних односа и емоционалне повезаности са значајним другима (везивање), као и способност успешног прилагођавања изазовима и стресним ситуацијама (резилијентност). Поред тога, наглашава се значај развоја различитих компетенција, укључујући социјалну, емоционалну, когнитивну и бихејвиоралну компетенцију, које омогућавају ефикасно функционисање појединца у различитим развојним контекстима. Овај оквир обухвата и моралну компетенцију, самодетерминацију и самоефикасност, као и развој позитивног идентитета, духовности и оријентације ка будућности, чиме се наглашава значај унутрашњих ресурса и вредносних оријентација младих. Истовремено, посебан акценат ставља се на улогу социјалног окружења, кроз признавање позитивног понашања, обезбеђивање могућности за просоцијално укључивање и неговање просоцијалних норми, које усмеравају младе ка друштвено пожељним облицима понашања.

Овако дефинисани конструктори представљају свеобухватан и интегративан оквир позитивног развоја младих који повезује индивидуалне компетенције, вредности и контекстуалне ресурсе. У односу на модел 5Ц, који наглашава кључне развојне карактеристике, приступ Каталана и сарадника (Catalano et al., 2004a) нуди разрађенију таксономију потенцијалних циљева интервенција.

У складу са овим теоријским оквиром, програми позитивног развоја младих усмерени су на подстицање једног или више наведених конструктора, у зависности од специфичних циљева интервенције. Емпиријски налази указују на широку примену овог приступа. У свеобухватном прегледу, Каталано и сарадници (2004a) идентификовали су 77 програма са научно заснованим дизајном, од којих је 25 оцењено као ефикасно у унапређивању позитивних развојних исхода. Истовремено, већина програма усмерена је на ограничен број конструктора, што указује на потребу за интегративнијим приступима који у већој мери одражавају комплексност позитивног развоја младих.

5.2.4. *Социо-емоционално учење*

Социо-емоционално учење (СЕУ) се такође сматра моделом позитивног развоја младих (Tolan et al., 2016). СЕУ се односи на процес који омогућава појединцима да развију

способност разумевања, управљања и изражавања социјалних и емоционалних аспеката сопственог живота (Elias et al., 1997). Овај оквир представља примену теорија социјалне обраде информација, социјалне когниције, обраде емоција и емоционалне интелигенције, и користи се као интервенцијски приступ за унапређивање позитивних карактеристика младих, успостављање подржавајућих контекста и подстицање конструктивних интеракција између детета и окружења (Shek et al., 2019).

Иако је СЕУ првенствено усмерен на развој психосоцијалних компетенција, он се данас све чешће сматра оквиром позитивног развоја младих, применљивим у различитим контекстима и развојним фазама (Tolan et al., 2016). Теоријски и концептуално, СЕУ је усклађен са другим кључним моделима у овој области, укључујући Бенсонов модел развојних ресурса, Лернеров модел 5Ц и Каталанов нагласак на психосоцијалним компетенцијама (Shek et al., 2019), чиме се позиционира као интегративни оквир који повезује индивидуалне способности и контекстуалне услове развоја.

У оквиру СЕУ посебно се издваја пет међусобно повезаних домена компетенција: самосвест (способност препознавања сопствених емоција, мисли и вредности), саморегулација (управљање емоцијама, импулсима и понашањем), социјална свест (разумевање перспектива других и емпатија), вештине односа (успостављање и одржавање позитивних односа, сарадња и решавање конфликта) и одговорно доношење одлука (способност процене последица и доношења етички утемељених избора) (Weissberg et al., 2015). Ови домени укључују низ конкретних процеса, као што су препознавање емоционалних стања, когнитивна процена социјалних ситуација, постављање циљева, контрола импулса и конструктивно решавање интерперсоналних проблема (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997).

Емпиријски налази доследно указују на значај ових компетенција за позитиван развој младих. На пример, деца и адолесценти са развијеним социо-емоционалним вештинама мање су склона проблематичним понашањима и чешће их карактеришу позитивни развојни исходи (Elias et al., 2008). Лонгитудиналне студије указују да виши нивои ових компетенција у детињству предвиђају повољне исходе у различитим доменима током времена (Jones et al., 2015). Посебно значајни су налази мета-анализа које показују да школске интервенције СЕУ доводе до стабилних и дуготрајних позитивних ефеката, укључујући унапређено академско постигнуће, повећано просоцијално понашање и боље ментално здравље (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011). Ови ефекти су конзистентни у различитим популацијама, без обзира на пол, узраст, етничку припадност или контекст школе, што указује на широку применљивост овог приступа (Domitrovich et al., 2017).

Социо-емоционално учење се стога може разумети као један од значајнијих савремених приступа позитивном развоју младих, који кроз систематско подучавање кључних компетенција доприноси не само индивидуалном благостању, већ и квалитету социјалних односа и функционисању шире заједнице (Romer & Hansen, 2021).

Поред модела који наглашавају структуру развојних ресурса, компетенција и интервенција, поједини аутори указују и на значај интерпретативних и мотивационих процеса у разумевању позитивног развоја младих. У том контексту, феноменолошка варијанта еколошке теорије (PVEST; Spencer et al., 1997) истиче улогу субјективних перцепција и начина на који млади тумаче сопствена искуства, наглашавајући да развојни исходи зависе не само од објективних услова, већ и од њихове интерпретације и интеграције у идентитет. Слично томе, Дејмон и сарадници (Damon, 2008; Mariano & Damon, 2008) указују на значај развоја сврхе као стабилне и лично смислене оријентације ка циљевима који превазилазе индивидуални интерес.

Иако ови приступи не представљају засебне моделе позитивног развоја младих, они допуњују постојеће оквире указујући на значај начина на који млади конструишу значење сопствених искустава, као и на улогу вредности, мотивације и идентитета у обликовању развојних исхода. У том смислу, позитиван развој може се разумети као резултат не само

интеракције индивидуалних потенцијала и ресурса окружења, већ и активне улоге младих у тумачењу и усмеравању сопственог развоја.

6. Превенција и позитиван развој младих: ка интегративном приступу

У савременој литератури све је израженија тенденција превазилажења традиционалне поделе између превенције и позитивног развоја младих, у корист интегративних приступа који обједињују редукцију ризика и подстицање развојних потенцијала.

Слично заговорницима позитивног развоја младих, и научници у области превенције изражавали су незадовољство усмереношћу на појединачне облике проблематичног понашања, указујући на потребу за ширим, интегративним приступима (Weissberg & Greenberg, 1998). Савремени приступи све више наглашавају да програми и политике који су искључиво оријентисани на редукцију ризика, нарочито када су засновани на дефицитарном погледу на младе, не омогућавају адекватан развој потенцијала нити подстичу активно учешће младих у друштву (Damon, 2004; Lerner et al., 2000). Истовремено, емпиријски налази указују да ефекти превентивних програма често делују посредно, путем јачања кључних развојних предности, као што су квалитетни односи са родитељима и вршњацима (Vitaro et al., 2001), што додатно подржава становиште да је неопходно усмерити пажњу на развој интерперсоналних и контекстуалних ресурса. Ови налази имају значајне импликације за праксу, јер указују да интервенције усмерене искључиво на појединачна ризична понашања често не обухватају шире развојне потребе младих. Стога је неопходно креирати програме који истовремено подстичу развој компетенција и обезбеђују подржавајуће контексте у породици, школи и заједници (Benson et al., 2007; Lerner et al., 2005b; Perkins et al., 2001).

У том контексту, све више се истиче значај интегративних оквира који настоје да обједине редукцију ризика и подстицање развојних потенцијала. Поједини аутори уводе концепт интервентне науке, који интегрише превенцију, третман и промоцију позитивног развоја младих у јединствен оквир заснован на доказима (Weisz et al., 2005). Овај приступ омогућава превазилажење традиционалних подела и усмерава пажњу на свеобухватне развојне процесе. У литератури, међутим, постоји и дебата о оптималном фокусу интервенција. Док поједини аутори наглашавају значај изградње развојних предности (Benson, 2006), други упозоравају да занемаривање фактора ризика може довести до игнорисања структурних и контекстуалних услова који обликују развој младих (Tolan, 1996). Ови ставови указују да су процеси ризика и протекције међусобно испреплетени и да захтевају уравнотежен приступ у истраживању и пракси.

Иако су приступи усмерени на превенцију ризичних понашања и позитиван развој младих дуго посматрани као међусобно супротстављени (Small & Memmo, 2004), савремена перспектива указује на њихову комплементарност. Истраживачи и практичари све више препознају да фокусирање искључиво на један од ових приступа није довољно за постизање одрживих ефеката у превенцији проблема у понашању и унапређивању позитивног развоја младих. Овај помак у разумевању додатно је подржан емпиријским налазима. Истраживања показују да наглашавање позитивног развоја истовремено има превентивну функцију, односно да виши нивои позитивног развоја кореспондирају са нижим нивоима проблематичног понашања (Hawkins et al., 1999; Lerner & Benson, 2003; Sun & Shek, 2010). Ови налази сугеришу да позитиван развој може деловати као протективни фактор, али и да однос између позитивних и негативних исхода није једноставан нити линеаран.

Посебно значајан допринос интеграцији превенције и позитивног развоја младих дали су Каталано и сарадници (Catalano et al., 2002; 2004a), чија истраживања показују да је могуће комбиновати превентивну перспективу са елементима позитивног развоја. Иако су њихове интервенције примарно усмерене на спречавање негативних исхода, оне истовремено укључују кључне компоненте позитивног развоја, као што су јачање повезаности са породицом, школом и заједницом, као и подстицање позитивне адаптације и благостања. На

тај начин, њихов рад представља један од најјаснијих примера интеграције ова два приступа. У складу са оваквим схватањем, издваја се више карактеристика које повезују превенцијску науку са перспективом позитивног развоја младих и указују да их је оправдано посматрати као компатибилне и међусобно допуњујуће, а не супротстављене приступе. Међу њима се истичу: усмереност на интегрисани развој младих, односно истовремено сагледавање различитих развојних могућности и ризика, уместо фокусирања на појединачне проблеме; полазиште да одсуство проблема није довољан показатељ успешног развоја; наглашавање перспективе „особа у окружењу“; као и оријентација ка развојним моделима који истичу процесе раста, учења и промене (Catalano et al., 2004a).

Сумирано, савремени приступи у раду са младима указују да редуција ризика и подстицање развојних потенцијала не представљају супротстављене, већ комплементарне процесе. Интеграција ових перспектива омогућава свеобухватније разумевање развоја младих и представља основу за креирање ефективнијих интервенција и политика усмерених ка унапређењу благостања и друштвеног учешћа младих.

7. Школа као контекст за примену превенцијске науке и унапређење позитивног развоја младих

Окружења која подстичу успешан развој и која могу превенирати психолошке и бихејвиоралне проблеме називају се негујућим окружењима. Да би неко окружење било сматрано негујућим за раст и развој, потребно је да постоје епидемиолошки докази о повезаности са аспектима здравог или патолошког развоја, да су познате развојне путање деловања фактора, као и да постоје експериментални докази о ефективности интервенција (Biglan et al., 2012).

Имајући у виду да се већина проблема развија током детињства и адолесценције, поред породице, школско окружење сматра се једним од најзначајнијих контекста за развој деце и адолесцената (Eccles & Roeser, 2011). Школе не само да преносе знања и вештине, већ имају кључну улогу у обликовању социјалних норми, вредности и образаца понашања ученика. Улога коју школе имају у социјализацији ученика често се описује кроз концепт тзв. скривеног курикулума, који се огледа у ненамерним резултатима који нису експлицитни циљеви образовно-васпитног процеса и обухвата испољавање вредности, норми и уверења која се моделују у свакодневним интеракцијама у школи (Jackson, 1968).

Са практичног становишта, школе омогућавају приступ великом броју ученика од раног детињства до касне адолесценције и пружају могућност праћења ученика током времена (Farrell et al., 2001). Вршњачке групе се најчешће формирају у оквиру школског контекста и често остварују свој значајан утицај током школског дана (Sullivan et al., 2015). Многе истраживаче школе привлаче зато што интервенције које се покажу успешним у образовним окружењима имају потенцијал да постану део јавних политика и да унапреде исходе за хиљаде, па чак и милионе ученика (Kendziora et al., 2015). С обзиром на количину времена које млади проводе у школама, школе представљају уобичајено окружење за превентивне интервенције усмерене на широк спектар бихејвиоралних, менталноздравствених, здравствених и образовних исхода (Cohen et al., 2009). Поред тога, школе представљају и економски и организационо исплатив контекст за спровођење превентивних интервенција, будући да омогућавају лак приступ великом броју младих без додатних трошкова транспорта или организације, као и смањење стигматизације која може бити повезана са коришћењем услуга у другим институционалним контекстима (Doll & Yoon, 2010).

Превентивне интервенције, у облику у којем их данас познајемо, започеле су свој развој шездесетих година 20. века, а школе су представљале идеалан контекст за њихову имплементацију (Bosworth & Sloboda, 2015). У раним фазама развоја превенције током седамдесетих и осамдесетих година, интервенције су биле засноване пре свега на

едукативном приступу, односно на пружању информација о негативним ефектима употребе супстанци и стопама смртности повезаним са њиховом употребом (Botvin, 2000). Међутим, веома брзо се показало да овакав приступ не доводи до значајних промена у понашању младих (Tobler & Stratton, 1997). Јасан отклон од когнитивно-едукативних приступа обележио је наредни парадигматски помак, који се ослањао на теорије социјалног утицаја, идентификацију ризичних и протективних фактора и примену ригорознијих истраживачких метода, укључујући рандомизована контролисана испитивања (Pettigrew & Hecht, 2015). Ране школске интервенције често су биле оријентисане на дефиците и користиле су стратегије застрашивања, али је временом препознат значај сарадње са образовним системом и важност усмеравања интервенција ка ширем спектру развојних исхода (Bosworth, 2015).

Улога школе као значајног контекста развоја може се додатно разумети у оквиру интегративних теоријских приступа који наглашавају значај процеса социјализације. Један од таквих оквира представља теорија примарне социјализације (Oetting et al., 1998), која полази од претпоставке да се понашања, ставови и уверења формирају кроз интеракцију са кључним агенсима социјализације, као што су породица, школа и вршњачке групе. У том контексту, ризични и протективни фактори могу се разумети у односу на њихов утицај на процес социјалног повезивања и пренос просоцијалних норми (Oetting, 1999). Слабе везе са кључним агенсима социјализације повезане су са смањеном посвећеношћу просоцијалним циљевима и већом вероватноћом укључивања у девијантна понашања (Petras & Sloboda, 2014). Ова перспектива усклађена је са еколошком теоријом развоја (Bronfenbrenner, 1979), која наглашава да се развој одвија кроз интеракцију више нивоа окружења, од непосредних односа до ширих друштвених структура. У том смислу, школа се може разумети као истакнути мезосистем у којем се укрштају утицаји породице, вршњака и ширег друштвеног контекста, што је чини посебно значајним местом за деловање превентивних интервенција. Ови теоријски оквири представљају основу за развој савремених превентивних приступа који истовремено обухватају индивидуалне и контекстуалне факторе развоја.

Савремена истраживања у области развоја младих доследно указују да се развој, било позитиван или негативан, одвија кроз динамичку интеракцију појединца са различитим контекстима, укључујући породицу, школу, вршњаке и ширу заједницу (Lerner et al., 2005a; Perkins et al., 2001). У оквиру ових процеса, посебно се издваја значај социјалне повезаности, односно квалитета веза које млади остварују са значајним другима. Истраживања показују да су млади који су повезани са породицом, школом и заједницом склонији усвајању просоцијалних вредности и понашања (Greenberg et al., 2003). Формирање ових веза није спонтан процес, већ подразумева постојање одређених развојних услова, укључујући прилике за активно учешће, развијене вештине и позитивно поткрепљење у виду признања и награда (Catalano & Hawkins, 1996). Ови процеси представљају значајне механизме социјализације, кроз које се обликују понашања и развојни исходи младих. Истовремено, они се одражавају на начин на који млади доживљавају своје место и улогу у школском окружењу, односно на квалитет њиховог субјективног искуства у школи (Eccles & Roeser, 2011).

Полазећи од тога, школа се може разумети као један од кључних контекста за примену превентивних интервенција, с обзиром на то да омогућава систематско деловање на велики број деце и адолесцената током осетљивих развојних периода (Bosworth & Sloboda, 2015; O'Connell et al., 2009). Међутим, питање ефективности превентивних програма не зависи искључиво од њихове теоријске утемељености и дизајна. Истраживања указују да осмишљавање ефективних интервенција захтева узимање у обзир више међусобно повезаних димензија, укључујући карактеристике школског система, структуру интервенције, као и њену развојну и културолошку примереност (Domitrovich et al., 2010; Pettigrew & Hecht, 2015). Ограничена имплементација интервенција заснованих на доказима повезана је са бројним структурним и организационим изазовима, укључујући ограничене ресурсе, временска ограничења и оптерећеност наставног кадра (Durlak & DuPre, 2008; Forman et al., 2009). Поред тога, имплементација превентивних програма у школама често подразумева

усклађивање различитих захтева, као што су курикулум, управљање учионицом и потребе ученика, што додатно усложњава њихову доследну примену (Miller-Day et al., 2013). Као последица ових изазова, програми се често примењују фрагментарно и без довољне интеграције у свакодневну школску праксу, што значајно умањује њихову ефективност (Adelman & Taylor, 2010; Payton et al., 2000). Ови налази указују на потребу за системским приступом, који подразумева обезбеђивање институционалне подршке, јачање капацитета наставника и развој сарадње између истраживача и практичара (Durlak & DuPre, 2008).

Ефективне превентивне програме карактеришу интеграција више компоненти, укључујући познавање распрострањености проблема, развој подржавајућих односа у породици, школи и заједници, континуирано деловање у складу са развојним променама, као и истовремено јачање социјалних и емоционалних компетенција и редуковање фактора ризика (Doll & Yoon, 2010; Greenberg et al., 2001), што је у складу са постулатима савремене превенцијске науке о значају истовременог деловања на редукацију ризика и јачање протективних фактора (Kenny et al., 2002; Nation et al., 2003).

У том смислу, превентивни програми не могу се посматрати као изоловане интервенције, већ као део ширег школског екосистема. Напори усмерени на развој индивидуалних вештина морају бити интегрисани са интервенцијама које унапређују квалитет школског окружења, укључујући школску климу, норме и свакодневне интеракције (Kenny et al., 2002). Овакав приступ подразумева континуирану и дугорочну примену интервенција, које прате развојне промене ученика и омогућавају постепено усвајање компетенција (Jones et al., 2015). Ови увиди указују да се ефекти превентивних интервенција не остварују искључиво кроз формалне програме, већ и кроз квалитет свакодневних искустава ученика у школи. Истраживања показују да се развојни исходи младих у великој мери обликују кроз непосредне интеракције, односе са наставницима и вршњацима, као и општу климу у учионици (Bronfenbrenner, 1979; Rowe et al., 2007). Посебно се издваја улога квалитета односа у школи, јер позитивни односи са наставницима и вршњацима, као и подржавајуће и структурисано окружење, доприносе повољним развојним исходима, укључујући боље академско постигнуће, више самопоштовање и мањи степен проблематичних понашања (Wentzel, 2015). Ови налази указују да квалитет школског окружења делује као важан протективни фактор у развоју младих.

Савремени приступи у превенцијској науци стога наглашавају да редукација ризика и подстицање развојних потенцијала представљају комплементарне процесе. Школа, као институција у којој се преплићу образовни, социјални и развојни процеси, представља јединствен контекст за интеграцију ових приступа (Catalano et al., 2012; O'Connell et al., 2009). Најефикаснији приступи су они који комбинују развој индивидуалних компетенција са унапређењем школске климе и интерперсоналних односа, уз системску подршку и дугорочну имплементацију (Durlak et al., 2011).

У том контексту, све више се истиче значај начина на који млади доживљавају своје место у школи, односно у којој мери се осећају прихваћено, уважено и повезано са другим ученицима и наставницима. Управо ова димензија субјективног искуства представља кључну спону између карактеристика школског окружења и развојних исхода младих, што указује на потребу њеног детаљнијег теоријског и емпиријског разматрања.

Управо из тог разлога, у наредном поглављу пажња ће бити усмерена на анализу конструкта који интегрише ове процесе – осећаја припадности школи, његових теоријских основа, детерминанти и значаја за развој младих.

8. Осећај припадности школи

8.1. Осећај припадности као општи психолошки конструкт: теоријске основе и концептуална одређења

Осећај припадности представља један од фундаменталних психолошких конструката који има кључну улогу у развоју, функционисању и благостању појединца. У различитим теоријским оријентацијама препознат је као базична људска потреба и универзални мотив који усмерава понашање, обликује односе и доприноси адаптацији у социјалном окружењу. Значај припадности наглашен је у оквиру више утицајних теоријских приступа, укључујући Масловљеву теорију хијерархије потреба (Maslow, 1943), теорију самодетерминације (Deci & Ryan, 2012), хипотезу о припадности (Baumeister & Leary, 1995), као и теорију везаности (Bowlby, 1969).

Систематска истраживања о осећају припадности интензивније се развијају од средине 20. века, а током времена развијен је широк спектар појмова који се користе за описивање овог феномена (Allen & Kern, 2017; Osterman, 2000). У литератури се користе термини као што су припадност (енгл. *affiliation*), везаност (енгл. *attachment*), заједништво (енгл. *community*), ангажованост (енгл. *engagement*), повезаност (енгл. *connectedness*), везивање (енгл. *bonding*), чланство (енгл. *membership*), улагање (енгл. *investment*) или осећај значајности (енгл. *materring*) (Allen & Kern, 2017; Guerra & Bradshaw, 2008; Osterman, 2000). Заједничко овим појмовима јесте фокус на психолошко стање припадања, које подразумева да појединци перципирају да су прихваћени, препознати, вредновани и подржани у датом социјалном контексту (Eccles & Gootman, 2002).

Потреба за припадањем идентификована је као базична психолошка потреба (Maslow, 1943) и урођени мотив за успостављање и одржавање интерперсоналних односа (Baumeister & Leary, 1995). Према Баумајстеру и Лирију (Baumeister & Leary, 1995), припадност се дефинише као „нагон за формирањем и одржавањем барем минималне количине трајних, позитивних и значајних интерперсоналних односа“ (стр. 497). Ова дефиниција наглашава да је за задовољење потребе за припадањем неопходно постојање стабилних и емоционално значајних односа, обележених узајамном бригом. На основу опсежног прегледа емпиријских истраживања, аутори закључују да је потреба за припадањем снажан, фундаменталан и изузетно перзистентан људски мотив, повезан са широким спектром исхода (Baumeister & Leary, 1995). На когнитивном нивоу, појединци имају тенденцију да значајне друге перципирају позитивније и чешће о њима размишљају; на емоционалном нивоу, задовољена потреба доводи до позитивних емоција као што су срећа и задовољство, док њена фрустрација доводи до анксиозности, депресије и усамљености; на бихејвиоралном нивоу утиче на образце понашања и социјалну интеракцију; док је на нивоу здравља повезана са менталним и физичким благостањем (Baumeister & Leary, 1995).

Слично томе, Роџерс (Rogers, 1951) истиче да припадност подразумева тежњу појединца да буде прихваћен и позитивно вреднован од стране других, док Махар и сарадници (Mahar et al., 2013) наглашавају осећај да је појединац вреднован и поштован у оквиру реципрочних односа. Савремени приступи додатно продубљују и проширују разумевање овог појма. Тако Браун и сарадници (Brown et al., 2025) дефинишу припадност као афективно и когнитивно стање које обухвата међусобно деловање индивидуалних и социјалних аспеката идентитета, док Ален и сарадници (Allen et al., 2021a) припадност одређују као субјективни осећај дубоке повезаности са друштвеним групама, местима и искуствима.

Теорија самодетерминације наглашава да је повезаност (енгл. *relatedness*) једна од три основне психолошке потребе, чије задовољење омогућава интернализацију вредности и адаптивно понашање (Deci & Ryan, 2012). Истовремено, теорија везаности указује да се основи припадности формирају у раним односима са примарним старатељима. Теорија унутрашњих радних модела (Bowlby, 1969) наглашава да рана искуства обликују очекивања

о односима током живота. Сигурни обрасци везаности повезани су са топлином, поверењем и респонзивношћу, док несигурни односи укључују страх и избегавање (Bretherton & Munholland, 1999), а истраживања показују да квалитет раних односа предвиђа касније психосоцијално функционисање и компетентност (Gerhardt, 2015; Jacobsen et al., 1994). Иако су рана истраживања била усмерена на породицу, касније студије показују да и шири социјални контекст има значајну улогу у развоју припадности (Goldstein, 2016).

Ипак, дефиниције које припадност своде искључиво на интерперсоналне односе не обухватају у потпуности сложеност овог конструкта. Савремени приступи указују да припадност укључује и повезаност са местима, искуствима и ширим социјалним системима (Allen, 2020). У том контексту, припадност се може разумети као однос који обухвата две кључне димензије: „вредновано учешће“, односно осећај да је појединац прихваћен и значајан, и „усклађеност“, односно перцепцију да се уклапа у дато окружење (Hegarty et al., 1992, према Conway, 2025). Биоеколошка перспектива додатно наглашава да се припадност развија кроз интеракцију појединца и различитих нивоа окружења (Bronfenbrenner, 2005).

На основу наведеног, осећај припадности може се разумети као сложен, мултидимензионалан и динамичан конструкт који обухвата емоционалне, когнитивне и релационе аспекте искуства појединца, и који се развија у интеракцији са социјалним и културним контекстом. Као такав, он представља кључну основу за даље разматрање његових специфичних облика, укључујући и осећај припадности у школском окружењу.

8.2. Терминолошко и концептуално одређење осећаја припадности школи

Имајући у виду да адолесценти значајан део свог времена проводе у школи, велики део ове фундаменталне потребе за припадањем реализује се управо у школском окружењу. Сходно томе, у последњим деценијама све већа пажња усмерава се на задовољавање потребе за припадањем у школском контексту (Allen et al., 2018b).

Ипак, као и у случају општег појма припадности, у литератури не постоји јединствен термин којим се овај конструкт означава. Напротив, користи се широк спектар појмова, укључујући осећај припадности школи (енгл. *sense of school belonging*), припадности школи (енгл. *school belonging*), везивања за школу (енгл. *school bonding*), повезаности са школом (енгл. *school relatedness*, *school connectedness*), чланства (енгл. *school membership*), идентификације са школом (енгл. *identification with school*) итд.

Разлике нису присутне само на нивоу терминологије, већ и у начину на који се ови појмови концептуализују. Поједини аутори полазе од претпоставке да наведени термини деле заједничку суштину, односно да упућују на осећај ученика да су прихваћени, уважени и укључени у школску заједницу (OECD, 2017). У складу с тим, они се често користе наизменично, уз минималне разлике у операционализацији, те се могу посматрати као функционално синонимни појмови (Christenson et al., 2012). У истраживању које је обухватило ставове 73 експерта који се баве проучавањем припадности школи, Алинк и сарадници (Alink et al., 2023) установили су да је појам повезаности (енгл. *connectedness*) најприкладнији синоним за припадност школи, као и да кључни индикатори овог феномена укључују укљученост, прихваћеност, поштовање и повезаност.

Са друге стране, има аутора (Finn & Kasza, 2009) који праве разлику међу наведеним терминима, па тако на пример, идентификацију са школом сматрају предусловом осећаја припадности школи, односно постулирају да само ученици који се идентификују са својом школом могу да развију осећај припадности. Присутно је и становиште према коме је осећај припадности школи интегрални део ширег концепта. На пример, Смердон (Smerdon, 2002) и Вилиц и сарадници (Wehlage et al., 1989) осећај припадности школи операционализују као једну од димензија ширег конструкта – чланства, истичући да се о чланству може говорити тек онда када код ученика постоји осећај припадности школи, посвећеност школи и посвећеност академском раду.

Поред термилошких разлика, у научној литератури разликују се и начини дефинисања осећаја припадности школи. Основне карактеристике осећаја припадности школи описују се у терминима позитивних емоција, позитивних социјалних односа, укључености и хармонизације (St-Amand et al., 2017). Осећај припадности школи представља вишедимензионални конструкт који обухвата емоционалне и бихејвиоралне компоненте (Allen et al., 2021a).

Хагборг (Hagborg, 1994) је истакао да осећај припадности школи представља степен у којем се појединци осећају поштовано и прихваћено међу вршњацима и наставницима у школској клими. Ферклот (Faircloth, 2009) је указао да се припадност школи може изразити као позитивна повезаност између појединца и школе. Такође, припадност школи се посматра као идентификација појединца са вршњацима, наставним особљем и укупном школском климом (Cueto et al., 2010). Ален и сарадници (Allen et al., 2021b, str. 87) дефинишу осећај припадности као „субјективни осећај дубоке повезаности са друштвеним групама, физичким местима и индивидуалним и колективним искуствима, који представља фундаменталну људску потребу која предвиђа бројне менталне, физичке, социјалне, економске и понашајне исходе“. У истом духу, Лонгарети (Longaretti, 2020) припадност школи посматра кроз релационе, понашајне и емоционалне аспекте.

У истраживањима осећаја припадности школи, аутори су се углавном фокусирали на три кључне компоненте овог конструкта: школска искуства и односе, односе ученик–наставник и општа осећања ученика према школи као целини (Allen et al., 2018a). Студија (Nichols, 2006), која је испитивала како ученици концептуализују припадност школи, показала је да ученици припадност дефинишу кроз три димензије школског живота: интерперсоналне односе (наставник–ученик и ученик–ученик), заједницу учења/академску заједницу и школске ресурсе или активности.

У школском контексту, осећај припадности сматра се основом доброг функционисања и просперитета ученика (Arslan, 2021) и посматра се као појава која „произилази из појединца у оквиру одређеног школског окружења“ (Goodenow, 1993b, str. 87). Упркос различитим приступима, може се уочити висок степен сагласности у погледу кључних елемената овог конструкта.

Најчешће коришћена дефиниција, која ће бити кључна одредница осећаја припадности школи у овом раду, гласи: „Осећај припадности школи је мера у којој се ученици осећају лично прихваћеним, поштованим, укљученим и подржаним од стране других у школском окружењу“ (Goodenow, 1993a, str. 80). Ова дефиниција наглашава сложеност конструкта осећаја припадности школи, као и шири социо-еколошки контекст (вршњаци, наставници и други актери из школског окружења) (Allen et al., 2016).

Имајући у виду комплексност овог конструкта, његово потпуније разумевање захтева разматрање релевантних теоријских оквира, којима ће бити посвећен наредни поднаслов.

8.3. Теоријске основе осећаја припадности школи

Осећај припадности школи може се разумети кроз више теоријских приступа који наглашавају улогу интерперсоналних односа, мотивације и ширег контекста у развоју појединца. У складу са постулатима теорије везаности и социјалног развоја, сигурна веза са кључним особама из школског окружења пружа стабилну основу за адекватне развојне исходе (Bond et al., 2007; Catalano et al., 2004b). Поред општих психолошких теорија, у школском контексту развијени су и специфични модели који директније објашњавају однос између учешћа ученика и њихове припадности школи.

Теорија учешћа и идентификације (енгл. *Participation–Identification Theory*) бави се, пре свега, проблемом напуштања школовања (Qin & Wan, 2015), а припадност тумачи као механизам подстицања учешћа у школским активностима. Односно, према овој теорији, успешно учешће у школским активностима повезано је са идентификацијом са школским окружењем, при чему припадност школи представља једну од најважнијих компоненти ове

идентификације. У оквиру ове теорије издвајају се четири основна облика учешћа ученика: (1) реаговање на школске норме, наставничка упутства и задатке у учионици; (2) академска мотивација и настојање да се прошири академски рад; (3) учешће у ваннаставним активностима; (4) учешће у развоју и функционисању школе (Qin & Wan, 2015).

У оквиру сродних приступа, Ферклот (Faircloth, 2009) је предложио теорију интеграције идентитета и наставе (енгл. *Identity–Instruction Integration Theory*). Према овој теорији, реакције ученика на наставу зависе од повезаности између идентификације ученика са школом и процеса учења. Уколико учионица ученицима обезбеђује позитивну повратну информацију, ученици ће развијати осећај припадности школи и снажније се идентификовати са школом. Насупрот томе, дискрепанце између наставног окружења и карактеристика ученика могу довести до негативних емоционалних реакција и отежати развој припадности школи. Ипак, наведени приступи углавном се фокусирају на појединачне аспекте школског искуства, те је за потпуније разумевање осећаја припадности школи неопходно размотрити шире теоријске оквире.

Свеобухватније разумевање осећаја припадности школи захтева разматрање ширег контекстуалног оквира који обухвата интеракције појединца и окружења на различитим нивоима, при чему посебно место у његовом објашњењу има Бронфенбренерова теорија еколошких система (Bronfenbrenner, 1979). Ова теорија представља један од најпознатијих оквира за разумевање људског развоја (Vélez-Agosto et al., 2017) и полази од становишта да појединци током живота припадају све широј мрежи група и система, који су подједнако важни као и непосредни интерперсонални односи за доживљај припадности (Allen, 2020).

Развој Бронфенбренерове теорије може се пратити кроз три фазе (Hayes et al., 2017; Tudge & Rosa, 2013). У првој фази (1973–1979), заснованој на оригиналној еколошкој теорији система, појединац се посматра као део четири међусобно повезана система: микросистема, мезосистема, егзосистема и макросистема (Bronfenbrenner, 1979). У овој фази наглашава се значај непосредних интеракција у микросистему, које имају директан утицај на развој појединца. У другој фази (1980–1993), већа пажња посвећује се активној улози појединца у обликовању сопственог развоја, као и биолошким аспектима, што доводи до развоја биоэколошког приступа. Трећа фаза (1993–2006) доноси даљи развој теорије кроз увођење проксималних процеса као кључног механизма развоја, као и примену Процес–Особа–Контекст–Време (ПОКВ; енгл. *Process–Person–Context–Time*) модела (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hayes et al., 2017; Tudge & Rosa, 2013).

Биоеколошка теорија система пружа свеобухватан оквир за разумевање развоја осећаја припадности школи, јер омогућава анализу интеракција између четири компоненте: процеса, особе, контекста и времена (Hayes et al., 2017). Прва компонента, процес, односи се на све интеракције између појединца и окружења, при чему се разликују проксималне интеракције, које имају директан утицај и одвијају се у оквиру микросистема, и дисталне интеракције, које делују индиректно (Krishnan, 2010; Bronfenbrenner, 1993). Посебан значај имају дијадни односи, као што су односи ученика са наставницима и вршњацима, који представљају основу развоја ширих интерперсоналних структура (Shelton, 2019). Бронфенбренер (1979) истиче да чак и подстицајно окружење не може обезбедити позитиван развој уколико изостају топли и подржавајући односи.

Компонента особе наглашава активну улогу појединца у развоју, при чему се појединци посматрају као актери који истовремено бивају обликовани окружењем, али и активно утичу на контекст у којем живе (Hayes et al., 2017). Контекст обухвата све еколошке системе – микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем; који заједно чине окружење у којем се одвија развој. Микросистем подразумева непосредна окружења и односе које појединац доживљава, мезосистем обухвата интеракције између тих окружења, егзосистем укључује индиректне утицаје ширег социјалног окружења, док макросистем обухвата културне и друштвене оквире који обликују све остале нивое утицаја (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1993).

Временска компонента модела односи се на динамичност развоја и обухвата како хронолошке аспекте, тако и значај животних догађаја и транзиција (Bronfenbrenner, 1993; Krishnan, 2010). Утицај одређених догађаја на развој може варирати у зависности од узраста и временског контекста. Време, као компонента ПОКВ модела, интегрише све остале елементе и омогућава разумевање развоја као процеса који се одвија кроз различите периоде и контексте (Shelton, 2019).

Иако су указане одређене критике ове теорије, попут недовољног разматрања културе или односа човека и природе (Elliott & Davis, 2020; Vélez-Agosto et al., 2017), Бронфенбренеров оквир се показао изузетно корисним у истраживањима осећаја припадности школи (Allen et al., 2016). На његовим основама развијен је Социо-еколошки оквир припадности школи (Allen et al., 2016), који припадност посматра као вишеслојни феномен и пружа основу за планирање интервенција на различитим нивоима школског система.

Коначно, Бронфенбренерова теорија омогућава интеграцију различитих нивоа утицаја у објашњењу осећаја припадности школи. У школском контексту, развој припадности одвија се кроз систем међусобно повезаних односа, улога и активности, при чему посебан значај имају проксималне интеракције између ученика, наставника и породице (Allen & Bowles, 2012; Dehuff, 2013; Goodenow, 1993a; Uslu & Gizir, 2017). Ови процеси представљају кључне механизме развоја, чији ефекти зависе од карактеристика појединца, контекста и времена у којем се одвијају (Hayes et al., 2017).

Имајући у виду сложеност и вишедимензионалност осећаја припадности школи, његово адекватно разумевање захтева и прецизну операционализацију, што отвара питање начина његовог мерења, којем је посвећен наредни поднаслов.

8.4. Мерење осећаја припадности школи

Мерење осећаја припадности школи представља кључан корак у разумевању и унапређивању развоја и благостања ученика, али је истовремено условљено извесним концептуалним и методолошким изазовима. Неслагање међу научницима у погледу тога како припадност треба концептуализовати, мерити и подстицати (Allen et al., 2021b) указује на сложеност овог конструкта и отежава његову прецизну операционализацију. У том контексту, Ален и сарадници (Allen et al., 2021b) указују да се припадност може посматрати кроз две различите категорије: диспозициона (енгл. *trait „belongingness“*) и ситуациона припадност (енгл. *state „belongingness“*). Диспозициона припадност односи се на релативно стабилну, базичну психолошку потребу, док се ситуациона припадност односи на ситуационо специфичан осећај припадности који варира у зависности од контекста и искустава појединца. Ова разлика има значајне импликације за мерење, јер указује на потребу да инструменти обухвате и стабилне и контекстуално условљене аспекте припадности.

Најшире коришћен инструмент за мерење осећаја припадности школи јесте Психолошки осећај припадности школи (ПОПШ; енгл. *Psychological Sense of School Membership – PSSM*; Goodenow, 1993a), који представља референтну основу за развој већине каснијих мера. ПОПШ мери осећај припадности ученика, односно психолошко чланство у школском окружењу, и примењивана је у различитим академским и културним контекстима (на пример, Anderman, 2003; Shochet et al., 2006). На пример, током 2011. године, идентификовано је 40 студија у којима је коришћен овај инструмент (You et al., 2011). Захваљујући широкој примени и доброј психометријској утемељености, ова скала се сматра стандардом у истраживањима припадности школи. Већина постојећих инструмената ослања се на концептуалне основе ПОПШ скале (Qin & Wan, 2015).

Полазећи од ПОПШ као основе, развијен је низ ревидираних и проширених инструмената који настоје да обухвате различите димензије припадности. Хагборг (Hagborg, 1998) је ревидирао ПОПШ и предложио вишедимензионалну скалу која обухвата три

димензије: припадност, одбацивање и прихваћеност. Димензија припадности наглашава односе са вршњацима и наставницима, као и учешће у школским активностима, док димензије одбацивања и прихваћености указују на перцепцију социјалног положаја ученика у школском окружењу. Бабахани (Babakhani, 2014) је додатно развио овај приступ кроз инструмент који обухвата димензије припадности, прихваћености и поштовања, при чему представља позитивно формулисану варијанту ранијих модела. Слично томе, Ју и сарадници (You et al., 2010) предложили су модел са три димензије: брижни односи, прихваћеност и одбацивање, наглашавајући улогу односа са наставницима и вршњацима у обликовању осећаја припадности. Ови приступи указују на настојања истраживача да прецизније диференцирају унутрашње структуре конструкта припадности школе.

Поред ревизија ПОПШ скале, развијени су и алтернативни инструменти који припадност школи посматрају из нешто другачијих перспектива. Скала припадности школи (енгл. *School Belongingness Scale – SBS*; Arslan & Duru, 2017) обухвата две компоненте (школску укљученост и школску искљученост) и наглашава димензију социјалне прихваћености и одбацивања. Слејтен и сарадници (Slaten et al., 2018) развили су меру која обухвата више домена припадности (породица, школа, вршњаци), указујући на шири контекст у којем се овај конструкт развија. Волас (Wallace, 2012) је предложио комплекснији модел који укључује четири димензије: повезаност са наставницима (општа и специфична), идентификацију и учешће у школским активностима, као и перцепцију уклапања међу вршњацима. Ови инструменти проширују разумевање припадности школе као конструкта који обухвата више нивоа односа и искустава у школском контексту.

Поред наведених скала, у литератури се користе и краћи скупови питања за процену припадности (Allen & Kern, 2017), који, иако практични за примену, често не успевају да обухвате пуну сложеност овог конструкта. Истовремено, ограничен број валидираних инструмената и варијације у њиховој структури указују на одсуство јединственог приступа његовој операционализацији. Иако већина мера акценат ставља на односе са наставницима и вршњацима, као и на осећај прихваћености и укључености, разлике у броју и типу димензија упућују на значајну варијабилност у разумевању и мерењу припадности школе. Поред тога, постојећа ограничења односе се на редукционистички приступ конструкта, преклапање са сродним појмовима, ограничену културну применљивост и ослањање на самоизвештавање. Већина мера припадности је једнодимензионална, субјективна и статична, одражавајући перцепције особе у датом тренутку примене (Allen et al., 2021b). Чињеница да се већина инструмената заснива на ревизијама постојећих мера додатно указује на потребу за даљим теоријски утемељеним развојем свеобухватних и валидних инструмената за мерење осећаја припадности школе.

8.5. Значај осећаја припадности школи у контексту превенцијске науке и позитивног развоја младих

Будући да школе представљају примарни развојни контекст за већину деце и адолесцената, све већи корпус истраживања наглашава значај осећаја припадности школи у обликовању различитих развојних исхода, као и динамику његовог мењања током основног и средњошколског образовања (McNeely et al., 2002). У оквиру ових истраживања, чији је сумарни приказ представљен у раду Стојановић и Поповић-Ћитић (Stojanović i Popović-Ćitić, 2022), осећај припадности школи издваја се као значајан фактор који доприноси адекватном развоју деце и младих (Rowe & Stewart, 2011). Поред тога, аутори из области образовања и јавног здравља у протеклих двадесет година наглашавају његову улогу као протективног и промотивног ресурса релевантног за све младе (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2009; Stojanović i sar., 2022a).

Значај осећаја припадности школи може се разумети и у светлу основних психолошких потреба. Неуспех у задовољавању потребе за прихватањем и повезаношћу може довести до неприлагођености и емоционалног дистреса, што утиче на способност

појединца да приступи сложенијим когнитивним процесима и, последично, на његово укупно функционисање и животно задовољство (Maslow, 1943). Насупрот томе, осећај припадности који произилази из подржавајуће школске климе и квалитетних односа са вршњацима и наставницима доприноси развоју унутрашњих ресурса и стабилнијег идентитета, што се одражава на већу ангажованост, боље постигнуће и позитивније ставове према школи и школским обавезама (Wentzel et al., 2010). У најширем смислу, осећај припадности школи повезује се са широким спектром психолошких, социјалних и академских исхода, при чему се његов значај огледа како у подстицању позитивног развоја, тако и у превенцији различитих облика ризичног понашања.

Истраживања показују да овај конструкт значајно предвиђа задовољство животом (Arslan et al., 2020), као и да је позитивно повезан са позитивним афектом и самопоштовањем (Ammar, 2022). Поред тога, припадност школи доводи се у везу са различитим позитивним психолошким и бихејвиоралним исходима, укључујући поштовање школских правила и боље прилагођавање школској заједници (Dehuff, 2013), као и мању изложеност насиљу и другим облицима девијантног понашања (Aliyev & Tunc, 2015). Такође, повезана је са повећаном жељом за наставком школовања (Steiner, 2011), што се може објаснити њеним краткорочним и дугорочним ефектима на психолошке и академске исходе ученика (Allen et al., 2021a). Припадност школи представља и значајан фактор укупног благостања ученика (Porter et al., 2024), које, како показују лонгитудинални налази, има континуитет у одраслом добу (Richards & Huppert, 2011).

Налази истраживања додатно указују да ученици који доживљавају виши ниво припадности школи показују боље ментално здравље (Arslan, 2021; Jose et al., 2012), више самопоштовање (Begen & Turner-Cobb, 2015; Zhang et al., 2018), као и виши ниво задовољства животом (Allen & Bowles, 2012; You et al., 2008). Поред тога, код ових ученика уочава се и боља адаптација (Law et al., 2013), развијенији позитивни идентитет (Brechtwald & Prinstein, 2011), као и виша социјална компетентност и поверење у друге и институције (O'Connor et al., 2010). Осећај припадности такође се сматра једним од аспеката здравог функционисања повезаног са резилијентношћу (Ungar et al., 2013).

Поред психолошких исхода, осећај припадности школи има значајну улогу и у академском домену, при чему налази указују да овај конструкт делује као важан механизам кроз који се обликује школско постигнуће ученика (Allen et al., 2018a; Goodenow, 1993b). Ученици који осећају припадност школи показују веће задовољство школом (Fong Lam et al., 2015), као и мању вероватноћу изостајања са наставе и напуштања школе (Korpershoek et al., 2020; Lamote et al., 2013; Koyuncu, 2021; Neel & Fuligni, 2013; Şahin et al., 2016). Истовремено, смањује се и учешће у вршњачком насиљу (Henry et al., 2021; Turner et al., 2014), што указује на шире ефекте припадности на школско функционисање.

Поред тога, осећај припадности школи повезан је са низом мотивационих и бихејвиоралних индикатора који подстичу академско функционисање. Ученици који се осећају као део школске заједнице показују већи ниво академске мотивације (Gutvajn i sar., 2021; Kovačević Lepojević i sar., 2024; Trajković i sar., 2023; Walker & Green, 2009), ангажованости у наставним и ваннаставним активностима (Encina & Berger, 2021; Gillen-O'Neel, 2021; Markowitz, 2017), и имају виша академска очекивања (Sancho, 2012). Они су склонији да академске изазове доживљавају као прилике за развој, да поштују школска правила и да користе адаптивне стратегије саморегулације (Abdollahi & Noltemeyer, 2018; Allen et al., 2017). У том контексту, осећај припадности делује као кључни психолошки механизам који повезује квалитет школских односа и мотивационе процесе са академским функционисањем ученика.

Иако су академски ефекти значајни, литература посебно наглашава улогу припадности школи у превенцији различитих облика ризичних и проблематичних понашања. Генерално, ученици који се осећају повезано са школом ређе испољавају проблеме у понашању (Demagnet & Van Houtte, 2011; Greenberg, 2004; Hawkins et al., 2001). Ови налази указују да значај осећаја припадности превазилази академски домен, обухватајући и шире

аспекте понашања и прилагођавања ученика. На пример, обимна лонгитудинална студија (енгл. *Add Health*) показала је да су ученици који су осећали повезаност са школом испољавали значајно мање ризичних понашања, укључујући злоупотребу психоактивних супстанци, непланирану трудноћу, насиље, депресију и суицидалност (Blum et al., 2002).

Осим директних ефеката, осећај припадности делује и као протективни механизам у условима различитих ризика, јер може ублажити утицај усамљености на депресивност (Baskin et al., 2010), посредовати однос између школске климе и проблема у понашању (Loukas et al., 2006), као и умањити ефекте негативних искустава, попут дискриминације (Roche & Kuperminc, 2012) или породичног насиља (Valido et al., 2021). Такође, може ублажити ефекте негативних искустава у школи и заједници, што је нарочито изражено код младих у ризику (Roffey & Quinlan, 2021). Поједина истраживања (Kovacevic Lerojevic et al., 2024) указују да осећај припадности школи може деловати као протективни фактор у односу на негативан утицај дисциплинских пракси наставника, како на вршњачко насиље, тако и на задовољство школом, што додатно потврђује његову улогу као кључног механизма у оквиру школског контекста.

Упркос обимним налазима о протективној улози осећаја припадности школи у односу на ризична и проблематична понашања, истраживачка пажња је у знатно мањој мери била усмерена на његову улогу у подстицању позитивних развојних исхода (Lee & Huang, 2021). Полазећи од интегративних приступа који наглашавају да одсуство проблема не подразумева нужно и присуство позитивног функционисања, оправдано је усмерити анализу ка индикаторима који одражавају квалитет развоја и адаптације ученика.

Адолесценција представља посебно осетљив период за развој осећаја припадности, будући да се у овом периоду формирају стабилни обрасци понашања, уверења и ставова који се преносе у одрасло доба (Allen & Kern, 2017). Управо због тога, осећај припадности школи представља значајан фокус истраживања и праксе. У том контексту, као посебно релевантни издвајају се когнитивна и бихејвиорална ангажованост, просоцијално понашање и задовољство животом, будући да представљају кључне аспекте активног учешћа ученика у школском контексту, социјалне интеграције и благостања (Eisenberg et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Huebner, 2004). Ови исходи могу се посматрати као међусобно повезане, али концептуално различите димензије позитивног функционисања ученика. Док задовољство животом одражава субјективни доживљај благостања, просоцијално понашање указује на квалитет социјалних односа и оријентацију ка другима, а когнитивна и бихејвиорална ангажованост представљају индикаторе активног учешћа ученика у школском контексту (Eisenberg et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Huebner, 2004). Оваква концептуализација омогућава свеобухватније разумевање улоге осећаја припадности школи у подстицању позитивних развојних исхода.

8.5.1. Значај осећаја припадности школи за когнитивну и бихејвиоралну ангажованост ученика у школи

У оквиру позитивних развојних исхода, ангажованост ученика у школи издваја се као један од кључних механизма кроз које се испољава утицај осећаја припадности на школско функционисање и развој ученика. Ангажованост у школи је широко препозната као вишедимензионални конструкт који мери учешће, посвећеност и пажњу ученика у школи (Singh et al., 2002). Докази о значају ангажованости у школи долазе из опсежне литературе, која ангажованост повезује са различитим пожељним развојним исходима (Markowitz, 2018), укључујући академски успех и развој ученика као компетентних чланова друштва (Klem & Connell, 2004; Van Acker & Wheby, 2000), као и са превенцијом напуштања школовања (Fredricks et al., 2004; Hascher & Hagenauer, 2010).

У литератури се препознају различити типови ангажованости у школи, а најучесталије се прави дистинкција на когнитивну, бихејвиоралну и емоционалну ангажованост. Когнитивна ангажованост се односи на ниво инвестирања ученика или мотивацију за учење,

док бихејвиорална ангажованост подразумева учешће у академским и неакадемским активностима у учионици (Fredricks et al., 2004). Емоционална ангажованост у школи дефинише се као уверења и/или односи ученика са вршњацима, наставницима и школом у целини (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). Сходно таквој операционализацији емоционална ангажованост се често поистовећује са осећајем припадности школи, те се ова два термина неретко користе и као синоними (Encina & Berger, 2021). Из тог разлога, емоционалној ангажованости ученика у школи у даљем тексту неће бити посвећена додатна пажња.

Све већи број истраживања указује на значај осећаја припадности школи за ангажованост ученика (Allen et al., 2021a; Knifsend & Graham, 2012; St-Amand et al., 2017; St-Amand et al., 2021; Van Ryzin et al., 2009). Недостатак осећаја припадности школи често се препознаје као важан сигнал слабе укључености ученика у школски живот (Christenson & Thurlow, 2004). Насупрот томе, виши ниво припадности повезује се са већом когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу, како у наставним тако и у ваннаставним активностима (Encina & Berger, 2021). Ученици који доживљавају већу припадност школи показују већу активност током наставе, спремнији су да траже подршку када им је потребна и ређе одлажу извршавање школских обавеза (Gillen-O'Neel, 2019).

Механизми који повезују осећај припадности и ангажованост ученика могу се разумети кроз улогу социјалних односа и психолошких потреба. Налази истраживања указују да позитивни односи у школском окружењу, који подстичу осећај аутономије, повезаности и компетентности, доприносе већој проактивној укључености ученика у академске активности (Zimmer-Gembeck et al., 2006). У том смислу, осећај припадности школе може деловати као медијатор између квалитета односа са наставницима и вршњацима и ангажованости ученика (Zimmer-Gembeck et al., 2006). У складу са таквим налазима су и резултати истраживања који упућују да су подршка наставника и вршњака кључни предиктори ангажованости у школи (Wang & Eccles, 2012). Дакле, различити извори социјалне подршке (родитељи, наставници, вршњаци), без обзира на њихово кумулативно или компензаторно дејство, представљају значајан фактор когнитивне и бихејвиоралне ангажованости ученика (Wang & Eccles, 2012).

У том контексту, осећај припадности школе може се разумети као резултат опште (на пример, ученици и одрасли у школи уопште) и специфичне подршке (наставници који им предају, вршњаци из одељења, пријатељи итд.) коју ученици добијају у школском окружењу, а која даље утиче на њихову укљученост и посвећеност (Lohmeier & Lee, 2011). Такође, ученици који се идентификују са својом школом и развијају осећај припадности показују већу ангажованост и позитивније ставове према школским обавезама (Korpershoek et al., 2020; Wentzel et al., 2010).

У целини, осећај припадности школи може се разумети као кључни психолошки механизам који повезује квалитет школских односа и подршке са активним учешћем ученика у школском животу, чиме се доприноси њиховом академском функционисању и позитивном развоју.

8.5.2. *Значај осећаја припадности школи за просоцијално понашање ученика*

У оквиру позитивних развојних исхода, просоцијално понашање издваја се као један од кључних индикатора социјалне адаптације који је тесно повезан са осећајем припадности школи. Просоцијално понашање се односи на намерно понашање којим се помаже или чини нека корист другима или друштву у целини и укључује широк спектар активности попут помагања, волонтирања, сарадње, дељења са другима итд. (Eisenberg et al., 2006). Просоцијално понашање ученика сматра се важним позитивним аспектом функционисања у школи (Arslan & Coşkun, 2020), који значајно предвиђа њихов субјективни осећај благостања (Liu et al., 2021) и има круцијалну улогу у позитивном социјалном развоју (Su et al., 2021). Просоцијално понашање као репрезент позитивног социјалног понашања препознаје се као

кључно за социјално прилагођавање и физичко и ментално здравље (Eisenberg et al., 2015; Holder & Coleman, 2009).

Према Моделу социјалног развоја, развијеном у циљу објашњавања развоја просоцијалног и антисоцијалног понашања у више окружења социјализације током времена, процес друштвеног развоја је резултат привржености, посвећености или везивања за појединце или групе који пружају могућности и одају признања за конкретна понашања (Catalano & Hawkins, 1996). У том смислу, везивање за појединца или групу подстиче прихватање или усвајање норми и вредности те особе или групе, а заузврат води до просоцијалног или антисоцијалног понашања (Catalano & Hawkins, 1996).

Ангажовање у просоцијалним понашањима зависи од равнотеже између прихватања друштвених и контекстуално специфичних очекивања и поседовања компетенција неопходних за њихово остваривање (Petras & Sloboda, 2014). Ова перспектива указује да просоцијално понашање не зависи искључиво од мотивације појединца, већ и од његове способности да одговори на захтеве окружења. Кључно за ангажовање у просоцијалним понашањима јесте развој просоцијалних ставова и уверења, који се, пак, обликују на основу емоционалних везаности за родитеље, чланове породице и припаднике заједнице у којој појединац живи (Petras & Sloboda, 2014).

У том смислу, мотивација за социјалном припадношћу представља веома релевантну варијаблу у предвиђању и неговању просоцијалног понашања, из разлога што појединци који претендују да задовоље потребу за друштвеним контактом теже да се понашају на просоцијалан начин како би били прихваћени у групи (Cuadrado et al., 2015; Cuadrado et al., 2021). Експерименталне студије, такође, потврђују да је мотивација за социјалном припадношћу значајан директан предиктор просоцијалног понашања уопште (Cuadrado et al., 2021). Соломон и сарадници (Solomon et al., 1996) су још 90-их година открили значајну везу између осећаја заједништва и различитих позитивних индикатора, попут социјалне компетенције, демократских вредности, емпатије, уживања у помагању другима да уче, унутрашње просоцијалне мотивације и схватања перспективе других. У новијој литератури све се више наглашава значај осећаја припадности школи за развој просоцијалног понашања код ученика (Allen et al., 2017; Demanet & Van Houtte, 2011; Oldfield et al., 2016).

Корелациони налази указују на позитивну везу осећаја припадности школи и просоцијалног понашања. На пример, истраживање спроведено на узорку од 6.295 ученика средњих школа указује на позитивну корелацију осећаја припадности школи са просоцијалним понашањем ученика (Waters et al., 2010). Студија спроведена на узорку од 233 ученика, узраста 13–18 година, сугерише да припадност школи значајно предиктује просоцијално понашање ученика (Arslan & Coşkun, 2020).

Лонгитудинална истраживања додатно потврђују ову повезаност и указују на њену динамичку природу. Шестомесечна лонгитудинална студија (Su et al., 2021) спроведена на узорку од 1.018 ученика основних школа, такође, показује да се просоцијално понашање, задовољење потреба за припадношћу у школи и субјективно благостање узајамно директно подстичу, као и да просоцијално понашање индиректно побољшава субјективно благостање кроз задовољење потребе за припадношћу у школи, и обрнуто. Лонгитудинална студија спроведена у три таласа, на узорку од 801 ученика основних школа (Tian et al., 2018) потврђује да осећај припадности школи има директан, али и индиректан утицај, посредством задовољства школом, на њихово просоцијално понашање. Поред тога, истраживања указују и на посредне механизме, при чему осећај припадности има значајну улогу у повезивању школског окружења које промовише поштовање и просоцијално ангажовања ученика (Cumsille et al., 2015, према Encina & Berger, 2021).

Поред индивидуалних процеса, значајну улогу имају и карактеристике социјалног окружења ученика. Број и квалитет пријатељстава, прихватање и подршка шире групе вршњака, као и подржавајући односи ученика са наставницима показују се важним за просоцијално понашање (Van Ryzin et al., 2009). Ученици који у већој мери перципирају подршку наставника склонији су усвајању просоцијалних циљева и понашања у учионици

(Wentzel, 1994). Уочено је да школско окружење које подстиче осећај припадности може подржати усвајање просоцијалних норми и мотивације који доприносе конструктивном понашању адолесцената (Lenzi et al., 2012; Yaghobi et al., 2021). Осећај припадности ствара контекст у којем млади теже да испуне очекивања школе и формирају здраве односе у школској средини (Ryan & Deci, 2009). С тим у вези, млади који настоје да испуне просоцијалне циљеве школе имају мање шансе да се упусте у делинквентно понашање, већу вероватноћу да одрже позитиван осећај себе и да развију ефикасне стратегије регулације емоција (Markowitz, 2017). Стога, када се ученици осећају искључено из школског окружења, њихова спремност на просоцијално понашање може бити значајно умањена (Twenge et al., 2007).

У целини, налази указују да осећај припадности школи представља кључни социјално-психолошки механизам који подстиче развој просоцијалних вредности, норми и понашања, доприносећи позитивном развоју ученика.

8.5.3. *Значај осећаја припадности школи за задовољство животом ученика*

У оквиру позитивних развојних исхода ученика, задовољство животом издваја се као један од централних индикатора општег благостања који је у значајној мери повезан са школским искуствима. Задовољство животом представља једну од компонената субјективног благостања (Chaves, 2021; Çivitci, 2015; Jose et al., 2012) и дефинише се као когнитивно задовољство појединца квалитетом живота (Aldridge et al., 2016). Сматра се најважнијим и најстабилнијим аспектом субјективног благостања (Suldo et al., 2008). Задовољство животом значајно је и као предиктор и као индикатор других образаца понашања (Gilman & Huebner, 2003). Стога се низак ниво задовољства животом сматра ризичним фактором за широк спектар психосоцијалних проблема, попут депресије, соматизације и агресије (Gilman & Huebner, 2006). У складу са когнитивно-бихејвиоралним моделом, задовољство животом служи као значајан когнитивни механизам који разјашњава повезаност између школских искустава и емоционалних и бихејвиоралних образаца понашања (McKnight et al., 2002). Иако је задовољство животом важно у свим периодима развоја, сматра се да је током адолесценције нарочито повезано са значајним афективним, бихејвиоралним и здравственим исходима који перзистирају и у одраслом добу (Aldridge et al., 2020).

Постојећа литература указује да на задовољство животом утичу бројни индивидуални и средински фактори, међу којима се наводе и односи са вршњацима, односи са наставницима, као и осећај припадности школи (Suldo et al., 2008). Изоловано посматрано, квалитетни односи ученика са школским особљем предиктивни су за задовољство школом (Baker, 2006), док је вршњачка подршка током адолесценције кључна за опште задовољство животом (Nowicki, 2008). Ови налази указују да различити аспекти школског искуства делују на задовољство животом, при чему се посебно издвајају релациони фактори као значајни извори подршке и благостања ученика.

У том контексту, посебну пажњу привлачи потреба за припадношћу, која се сматра једном од базичних психолошких потреба и чије задовољење има директне импликације за благостање појединца. С обзиром на то да је задовољење основних психолошких потреба тесно повезано са благостањем појединца (Jose et al., 2012), а потреба за припадношћу препозната као једна од базичних људских потреба, оправдано је очекивати да ће њено испуњење бити повезано са различитим показатељима благостања. У том контексту, истраживања осећаја припадности школи указују на његову повезаност са позитивним емоцијама, повољном оријентацијом ка будућности и учењу (Bond et al., 2007), те додатно подржавају становиште да је овај конструкт повезан са задовољством животом као једним од кључних показатеља општег благостања (Arslan, 2018).

Лонгитудинални налази пружају додатни увид у природу и правац ових односа. Тако, двогодишња студија спроведена на узорку од 402 ученика узраста 10–15 година имала је за циљ испитивање повезаности осећаја припадности школи са индикаторима менталног

здравља и благостања, укључујући интернализоване и екстернализоване проблеме, као и задовољство животом (Arslan et al., 2020). Налази указују да осећај припадности школи представља значајан предиктор како проблема у понашању, тако и задовољства животом, при чему се показало да задовољство животом има посредујућу улогу у односу између припадности школи и интернализованих и екстернализованих проблема (Arslan et al., 2020).

Истраживања у школском контексту додатно наглашавају значај осећаја припадности као кључног фактора благостања. Поред тога, студија спроведена у 17 средњих школа показала је да од свих школских фактора (подршка наставника, повезаност са ученицима, поштовање различитости, јасноћа правила, тражење помоћи), осећај припадности школи остварује најснажнију корелацију са задовољством животом (Aldridge et al., 2020).

Слични обрасци уочени су и у другим образовним контекстима. Истраживање (Çivitci, 2015) на узорку од 477 студената указује да они који имају виши осећај припадности факултету имају нижи ниво стреса и знатно су задовољнији својим животом. Додатно, осећај припадности факултету показао се као значајан модератор односа између стреса и задовољства животом, односно са повећањем стреса смањује се задовољство животом, али та веза слаби услед већег осећаја припадности (Çivitci, 2015).

У целини, налази указују да осећај припадности школи представља значајан психосоцијални ресурс који доприноси вишем нивоу задовољства животом, делујући како директно, тако и посредно кроз различите аспекте школског искуства и социјалних односа.

8.6. Фактори осећаја припадности школи

Истраживања указују да се савремена друштва суочавају са израженим изазовима у области социјалне повезаности и припадности, при чему све већи број појединаца доживљава осећај социјалне изолованости (Baumeister & Robson, 2021). Овоме додатно доприносе последице пандемије вируса КОВИД-19, која је довела до промена у начину на који појединци ступају у интеракцију са системима који их окружују (Derrer-Merk, 2022). Стога су истраживања усмерена на идентификовање фактора који подстичу осећај припадности унутар система важна како би се ови проблеми решили и ублажили неки од негативних исхода које појединци доживљавају.

Будући да припадност школи представља сложен и вишедимензионалан феномен, истраживачи су идентификовали велики број фактора који утичу на његов развој у школском контексту (Poole, 2025). Преглед научноистраживачке грађе указује да је осећај припадности школи системске природе, чији је развој и интензитет детерминисан вишеструким искуствима, интеракцијама и факторима који уобичајено егзистирају у школском контексту (Arslan, 2020).

У складу са таквим поимањем, разумевање фактора који обликују осећај припадности школи захтева ослањање на теоријске моделе који интегришу различите нивое утицаја. Бронфенбренеров био-еколошки модел (Bronfenbrenner, 1979) представља најшире коришћени теоријски оквир за објашњавање припадности у организационом контексту, попут школе, уз уважавање урођене тенденције људи да припадају (Anderson et al., 2014). Овај модел развоја имплицира постојање система у друштву (микросистем, мезосистем, егзосистем и макросистем) који остварују ефекат на појединца који се налази у центру вишеструких нивоа утицаја.

У складу са тим, релевантни аутори (Allen & Kern, 2017) у овој области користе Бронфенбренеров био-еколошки модел као полазну основу за разумевање фактора који утичу на осећај припадности школи, проширују га тако што указују на значај психолошких и социјалних фактора, те тако конципиран модел називају био-психо-социо-еколошки модел припадности школи (Трајковић et al., 2023а). Према моделу, ниво појединца обухвата личне биолошке и генетске предиспозиције ученика које утичу на њихов однос са вршњацима, родитељима, наставницима, другим члановима школског особља и особама из непосредног окружења (Allen et al., 2016). Другим речима, „био“ се односи на генетске и биолошке

предиспозиције ученика; „психо“ се односи на одређене психолошке аспекте ученика, попут става, начина размишљања, личности, когнитивних стилова и емоција; „социо“ подразумева односе са вршњацима, наставницима и другима у школском окружењу (микросистем), док „еколошки“ имплицира шире школско окружење и локалну заједницу, политике и културалне норме – све шире утицаје који обликују искуство ученика у школи (мезосистем, макросистем и егзосистем) (Allen & Kern, 2017; Trajković et al., 2023a).

Мезосистем обухвата школске ресурсе, процесе управљања, политике, правила и праксе које могу утицати на осећај припадности школи код ученика (Saab, 2009). Егзосистем чине друге школе, организације, екстерне службе, проширене породице, локална предузећа и удружења у заједници која постоје ван школе, док макросистем укључује карактеристике као што је утицај националне или савезне владе на образовни систем кроз политике, законе и прикупљање података, и узима у обзир културну и историјску климу сваке школе (Allen et al., 2016). Сваки од ових нивоа остварује међусобну динамичку интеракцију, те утиче на осећај припадности школи код ученика.

Поред био-еколошког модела, значај окружења истакнут је у моделу усклађености стадијума развоја са окружењем (енгл. *Stage–Environment Fit*) (Eccles et al., 1993), који објашњава како окружења, као што су школска, могу утицати на припадност, јер контекст окружења мора бити усклађен са развојним потребама детета или младе особе да би они доживели позитивне исходе. У школским контекстима, неодговарајућа организација учионице, наставе или климе може допринети негативним променама у мотивацији ученика (Eccles et al., 1993), што даље утиче на припадност школи (Greenwood & Kelly, 2019). Насупрот томе, истраживања указују да негујућа и подржавајућа клима доводи до појачаног осећаја припадности школи код ученика (Nind et al., 2012).

Полазећи од био-психо-социо-еколошког оквира (Allen & Kern, 2017; Bronfenbrenner, 1979) и савремених концептуализација школске климе (Wang & Degol, 2016), фактори осећаја припадности школи могу се груписати у три шире категорије: индивидуалне, релационе и контекстуалне.

8.6.1. *Индивидуални фактори*

Индивидуалне карактеристике ученика неретко су предмет истраживања предиктора и корелата осећаја припадности школи. У том контексту, најпре се издвајају демографске карактеристике, попут пола, узраста и социо-економског статуса, чији је значај потврђен, али не и доследно утврђен у истраживањима. Пол и узраст ученика представљају важне личне карактеристике које треба узети у обзир приликом проучавања развоја (Krishnan, 2010). Налази о полним разликама у погледу осећаја припадности школи прилично су неконзистентни, те поједини истраживачки резултати указују да је осећај припадности школи израженији код ученица (Allen & Kern, 2017; Nichols, 2006; Nuttman-Shwartz, 2019; Shochet et al., 2011), док други презентују налазе у корист ученика (Bonny et al., 2000; Centre for Education Statistics and Evaluation – CESE, 2020; Gallihier et al., 2004; Renick & Reich, 2020) или проналазе да разлике не постоје (Semalcilar, 2010). Премда узраст ученика није нарочито испитиван у контексту значајних фактора, постоје докази да осећај припадности школи линеарно опада са узрастом, тако да средњошколци извештавају о најнижем нивоу (Renick & Reich, 2020; WestEd, 2001), али и да узрасне разлике не постоје, односно да је ниво осећаја припадности школи стабилан током основног и средњег образовања (Nuttman-Shwartz, 2019). Такође, налази истраживања указују на сложену везу између академског постигнућа и осећаја припадности школи (Aker & Şahin, 2022). Додатно, ученици нижег социо-економског статуса, углавном, извештавају о нижем осећају припадности школи (Chiu et al., 2016).

Поред наведених демографских карактеристика, истраживања указују на значај низа академских, мотивационих и психолошких фактора. Резултати мета-анализе (Allen & Kern, 2017, према Trajković et al., 2023a), која је укључила 45 студија спроведених на укупном узорку од 67.378 ученика узраста 12–18 година, са циљем испитивања ефеката 10 различитих

фактора на осећај припадности школи, сугеришу да су бројни индивидуални фактори значајно повезани са овим конструктом. Ови фактори обухватају академску мотивацију (на пример, писање домаћих задатака, академска подршка, постављање циљева, аспирације), ментално здравље (на пример, анксиозност, депресија, суицидалне идеје), као и личне карактеристике (на пример, самоефикасност, самопоштовање, селф-концепт, позитивне емоције, социјална свесност, самосвест, адаптивне вештине и емоционална регулација). Истовремено, налази указују да раса и етничка припадност нису доследно повезане са осећајем припадности школи, док се личне карактеристике издвајају као један од најзначајнијих корелата (Allen & Kern, 2017).

Као што се на основу приказане мета-анализе може закључити, бројне индивидуалне карактеристике доводе се у везу са осећајем припадности школи, уз прилично несагласне налазе о природи и јачини тих односа. Посебно значајну групу индивидуалних фактора чине социјално-емоционалне компетенције ученика, као једне од кључних личних карактеристика ученика (Allen et al., 2018a).

Иако постоје различите концептуализације социјалне и емоционалне компетенције, овај конструкт се најчешће дефинише као интеграција когнитивних, афективних и бихејвиоралних процеса који омогућавају успостављање и одржавање односа који подстичу развој (Ferrer-Wreder, 2014). У литератури се обично говори о пет кључних социјално-емоционалних компетенција: одговорно доношење одлука, вештине успостављања и одржавања односа, самоуправљање (саморегулација), социјална свесност и самосвест (CASEL, 2018). Одговорно доношење одлука односи се на способност доношења безбедних, уважавајућих и моралних одлука; вештине успостављања и одржавања односа подразумевају развијање и одржавање здравих односа, кооперацију и конструктивно решавање конфликта; самоуправљање се односи на регулисање мисли, емоција и понашања; социјална свесност укључује разумевање других и емпатију; док се самосвест односи на препознавање сопствених емоција и њиховог утицаја на понашање (CASEL, 2012).

Сумирајући наведене налазе, може се закључити да су индивидуалне карактеристике ученика значајан, али не и једнозначно одређен оквир за разумевање осећаја припадности школи. Док демографски фактори показују недоследне и варијабилне везе са овим конструктом, психолошке карактеристике, а посебно социјално-емоционалне компетенције, издвајају се као релевантнији и стабилнији корелати.

8.6.2. Школски релациони фактори

Бројна истраживања доследно указују на значај различитих фактора из школског окружења за развој осећаја припадности школи. Релациони фактори, односно фактори микросистема од значаја за осећај припадности школи тичу се односа ученика са наставницима, са другим ученицима и осталим члановима школског особља.

У том контексту, школска клима, која обухвата односе са наставницима и вршњацима, као и учешће у школским активностима, препознаје се као један од кључних непосредних извора осећаја припадности (Qin & Wan, 2015). Генерално, подржавајући односи у школском окружењу чине сигурну базу за ученике, која их подстиче да се укључују у наставне и ваннаставне активности, мотивише их да остварују своје потенцијале и делује протективно при суочавању са различитим изазовима (Cemalcilar, 2010).

Ови налази се могу разумети и у оквиру перспективе резилијентности, која наглашава улогу подржавајућих односа као кључног протективног фактора. Од раног детињства резилијентна деца теже успостављању позитивних односа са одраслима и са вршњацима које им помажу у везивању за породицу, школу или заједницу (Benard, 1993). Породице, школе или заједнице које настоје да заштите децу од различитих негативних утицаја треба да поседују следеће карактеристике: брижност и пружање подршке, позитивна очекивања и пружање прилика за партиципацију (Benard, 1993). Добри односи у школском окружењу, карактерисани међусобним поштовањем, уважавањем, подршком и бригом, повезани су са

вишим нивоом академске мотивације, аутономије, позитивних ставова према школовању, позитивног селф-концепта и просоцијалног понашања ученика (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007). Уопштено, ученици који позитивно перципирају школску климу извештавају и о већем осећају припадности школи (Korpershoek et al., 2020). Имајући у виду да наставници и вршњаци представљају групе са којима ученици остварују најинтензивније односе у школском окружењу, њихов утицај на развој осећаја припадности школи је конзистентно потврђен и значајан (Uslu & Gizir, 2017).

У оквиру школске климе, посебно се издвајају односи ученика са наставницима као један од најзначајнијих релационих фактора. Иако је претежно заступљено становиште да су адолесцентима најважнији вршњачки односи, истраживања показују да односи са наставницима могу имати још снажнији утицај, посебно у адолесценцији (Anderman, 2003). Бројне студије потврђују да се улога наставника протеже даље од обезбеђивања академских исхода и да обухвата подршку емоционалном и социјалном функционисању ученика (Hallinan, 2008; Klem & Connell, 2004). Једно од чувених истраживања (Werner, 1990) показало је да су наставници један од најчешће истицаних позитивних модела у животу деце, ван породице. Мета-аналитички налази додатно наглашавају централну улогу наставничке подршке, указујући да она представља један од најзначајнијих корелата осећаја припадности школи (Allen & Kern, 2017). Подржавајући наставници су они који показују поштовање, доступност, бригу и позитивну комуникацију са ученицима (Roffey, 2012), али и они који омогућавају избор, дају конструктивну повратну информацију и постављају јасна, али висока очекивања (Kiefer et al., 2015). Ученици пријављују већи осећај припадности када чланове школског особља у целини (не нужно своје наставнике) перципирају као доступне, брижне и склоне позитивним интеракцијама (Roffey, 2012). Поред тога, подстицање ученичке аутономије, охрабривање и подршка у савладавању нових изазова доприносе јачању осећаја припадности (Stevens et al., 2007). Кооперативна настава и позитивно окружење за учење додатно подстичу ангажованост и припадност ученика (Willms, 2003), док наставници који поседују развијене комуникационе и педагошке компетенције креирају структурисано и подржавајуће окружење које оснажује ученике (Kirby & Thomas, 2022). Значајан је и наставни план и програм који подстиче активну партиципацију ученика и уважавање њихових потреба (Baker et al., 2003; Rowe & Stewart, 2011; Wingspread declaration on school connections, 2004). Остерман (Osterman, 2010) разликује две кључне улоге наставника у развоју осећаја припадности: академску подршку (структурирање наставе, подстицање разумевања, ангажовање у решавању проблема, укључивање ученика итд.) и личну подршку (показивање бриге, познавање ученика, слушање ученика, подстицање дијалога итд.). Ова подела указује да осећај припадности школи није искључиво академски феномен, већ и дубоко релациони, утемељен у квалитету свакодневних интеракција.

Иако су односи са наставницима у фокусу бројних истраживања, вршњачки односи представљају други кључни релациони контекст који доприноси развоју осећаја припадности школи. Премда је њихов утицај нешто мање истражен и мање конзистентан у поређењу са утицајем наставника (Bouchard & Berg, 2017; Wentzel & Looney, 2007), бројни налази указују да су они значајни и као корелати и као предиктори припадности (Allen & Kern, 2017; Roeser et al., 1996; Uslu & Gizir, 2017). Генерално, ученици се често ослањају на своје вршњаке како би се суочили са развојним прекретницама, а они са снажним вршњачким везама показују већу емоционалну стабилност и прилагодљивост (Ryan & Shin, 2018). Додатно, ученици који извештавају о квалитетнијим односима са вршњацима показују и виши ниво благостања и индикатора позитивног развоја (компетентност, самопоуздање, брига и повезаност) (Pillai et al., 2025). Вршњачки односи служе као кључни агенси социјализације током адолесценције, утичући на самоперцепцију, доношење одлука и укупну психолошку прилагођеност (Bukowski, 2008). Квалитетни вршњачки односи задовољавају основну потребу за припадањем и имају значајну улогу у емоционалном аспекту школског искуства (Law et al., 2013; Stewart, 2008). Позитивни вршњачки односи повезани су са бројним развојним исходима, укључујући социјалну подршку, развој социјалних и когнитивних вештина и

јачање осећаја припадности (CESE, 2020; Donlan et al., 2015; Hilliard et al., 2015). Ученици који перципирају своју вршњачку групу као подржавајућу показују веће задовољство школом и позитивније ставове (Pittman & Richmond, 2007). С друге стране, негативна вршњачка искуства, попут социјалне изолације, одбацивања и конфликта, представљају значајан ризик за развој осећаја припадности школи (Blum, 2005). Таква искуства повезана су са ниским самопоштовањем, анксиозношћу, депресијом и проблемима у понашању (Cillessen & Maueux, 2020; Rubin et al., 2009).

Ови налази указују да вршњачки односи не само да представљају значајан извор социјалне подршке, већ могу бити и кључан механизам кроз који се обликује доживљај припадности школи.

8.6.3. Школски контекстуални фактори

Када је реч о контекстуалним факторима школског окружења, истраживачки налази о њиховом значају за осећај припадности школи нису у потпуности конзистентни. Ипак, постојећа грађа указује на више аспеката школског контекста који могу допринети или ометати развој осећаја припадности школи. Контекстуални фактори обухватају правила и дисциплинске праксе, правичност и инклузивност, безбедност школског окружења, доступност ресурса, као и ширу школску климу као институционални оквир у коме се ови процеси одвијају.

У том смислу, школска клима представља кључни социјални контекст који може унапредити или ослабити учеников осећај припадности. Она се може дефинисати као „заједничка уверења, вредности и ставови који обликују интеракције између ученика, наставника и администрације и постављају норме и параметре прихватљивог понашања у школи“ (Koth et al., 2008, str. 96). На пример, сматра се да школе имају позитивну климу онда када су и вертикални односи (директор–наставник, наставник–ученик) и хоризонтални односи (наставник–наставник) отворени и подржавајући (Gregory et al., 2007). Позитивна школска клима доприноси задовољавању психосоцијалних потреба ученика (Booth & Gerard, 2014), подстиче академски, социјални и психолошки развој (Freiberg & Stein, 1999), смањује вршњачко насиље и стопе напуштања школе (Feigenberg, 2007; Weissbourd et al., 2013), као и јача приврженост школи (Gregory et al., 2010; Thapa et al., 2013). Са друге стране, негативна школска клима умањује осећај сигурности, бриге и социјалне подршке (Semalilar, 2010).

Један од кључних аспеката школског контекста односи се на правила понашања, дисциплинске праксе и правичност у поступању према ученицима. Јасна правила, њихова доследна примена и фер третман ученика повезани су са већим осећајем припадности школи (Lenzi et al., 2012; Montoro et al., 2020; Resh & Sabbagh, 2017; Tillery et al., 2013; Thomas & Smith, 2004; Wingspread declaration on school connections, 2004). Степен у коме се школско окружење доживљава као фер, праведно и инклузивно представља значајан показатељ осећаја припадности код ученика (Debnam et al., 2014). Школе које карактерише висок ниво подршке и јасна, праведна дисциплина подстичу осећај безбедности у школи (Ковачевић Леројевић et al., 2023), као и ангажованост ученика, имајући у виду да доприносе осећају припадности (Guillaume et al., 2015; Konold et al., 2014).

Насупрот томе, строге дисциплинске праксе, нејасна очекивања и недоследна примена правила негативно утичу на односе између ученика и наставника и посредно на осећај припадности школи (Thomas & Smith, 2004; Tillery et al., 2013). Истраживања указују да примене строгих казни, као што су суспензије за мање прекршаје, могу бити повезане са нижим осећајем припадности школи, без истовременог повећања осећаја сигурности код ученика (McNeely et al., 2002). Насупрот томе, ефикасно и правично реаговање на проблеме у понашању доприноси стварању демократског и подржавајућег окружења које промовише правду и једнакост (St-Amand et al., 2021).

Значајан аспект контекстуалних фактора односи се на безбедност школског окружења и присуство вршњачког насиља. Осећај припадности школи тесно је повезан са перцепцијом

сигурности у школи (Demiroz, 2020; Hilliard et al., 2015; Montoro et al., 2020), при чему налази указују да перцепција сигурности остварује директан утицај на развој осећаја припадности (Semalcilar, 2010). Безбедност не подразумева само одсуство опасности, већ и осећај поштовања, заштићености и предвидивости школског окружења (El Zaatari & Maalouf, 2022). Поверење у односе са вршњацима и одраслима, као и јасно разумевање школских правила и очекивања, доприносе развоју осећаја сигурности код ученика (O'Malley & Eklund, 2012).

С друге стране, присуство вршњачког насиља значајно нарушава осећај припадности школи (CESE, 2020; Nuttman-Shwartz, 2019; Ross, 1993). Истраживања показују да је припадност школи негативно повезана са искуством виктимизације, без обзира на врсту насиља (O'Brennan & Furlong, 2010), као и да ученици у школама у којима изостаје адекватан одговор на насиље извештавају о нижем нивоу припадности (Thomas & Smith, 2004). Негативна вршњачка искуства повезана су и са низом психолошких тешкоћа, укључујући анксиозност, депресију и агресивно понашање (Rubin et al., 2009; Smokowski et al., 2014).

Контекстуални фактори су од посебног значаја за ученике који припадају маргинализованим групама. Неравноправност у школском окружењу, утемељена у припадности одређеној социјалној групи, повезана је са слабијим осећајем припадности школи (DeNicolo et al., 2017). Насупрот томе, школе које кроз наставни план и програм, институционалне праксе и општу културу шаљу поруку о уважавању различитости могу допринети развоју снажнијег осећаја припадности код ученика (Gray et al., 2018). Искуства дискриминације, било од стране вршњака или одраслих, представљају значајан фактор ризика за развој осећаја припадности школи (Gray et al., 2018).

Коначно, ресурсне карактеристике школског окружења такође могу имати значајну улогу у обликовању осећаја припадности школи. Доступност материјалних ресурса, као и клима која подстиче партиципацију, бригу и одговорност, повезани су са већом приврженошћу школи и нижим нивоом виктимизације и агресије (Gregory et al., 2010; Hayes et al., 2017; Thapa et al., 2013).

Важно је поменути и структурне и процесне аспекте школског окружења. Структурни фактори, као што су организација наставе, величина школе и доступност ваннаставних активности, утичу на могућности за успостављање односа (Felner et al., 2001), док процесни фактори, попут школских политика, дисциплинских пракси и подстицања позитивних социјалних интеракција, обликују њихов квалитет (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

У целини, контекстуални фактори делују као шири институционални оквир који обликује свакодневна школска искуства ученика, креирајући услове у којима се релациони процеси одвијају и у којима се осећај припадности школи може развијати или нарушавати.

Може се закључити да индивидуални, релациони и контекстуални фактори делују међусобно повезано, при чему индивидуалне карактеристике обликују начин на који ученици перципирају и користе ресурсе школског окружења, релациони фактори представљају непосредни ниво искуства кроз који се ти ресурси остварују, док контекстуални фактори одређују услове у којима се ти односи успостављају и развијају.

II ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

1. Предмет, циљеви и хипотезе истраживања

1.1. Предмет научног истраживања

Полазећи од актуелних научних сазнања о значају осећаја припадности школи за здравље, добробит и развојне исходе ученика, предмет истраживања усмерен је на испитивање његове повезаности са позитивним развојним исходима код ученика средњих школа, значајним како за њихово академско, тако и за опште функционисање. Изабрана су три позитивна развојна исхода за која доступна истраживачка грађа потврђује да могу бити и од посебног значаја за превенцију проблема понашања, а то су: когнитивна и бихејвиорална ангажованост ученика у школи, просоцијално понашање и задовољство животом. Поред тога, уважавајући стремљења превенцијске науке у домену идентификације чинилаца који оснажују протективне процесе, предмет истраживања чинили су и фактори који подстичу осећај припадности школи код ученика. У те сврхе, а на основу прегледа великог броја емпиријских студија, за анализу је изабран сет индивидуалних и школских фактора, како релационих тако и контекстуалних, за које се очекује да могу допринети развијању осећаја припадности школи.

Истраживање је корелационог и експланаторног карактера и заснива се на крос-секционом дизајну, са циљем испитивања односа између осећаја припадности школи као кључног конструкта, позитивних развојних исхода ученика и одабраних индивидуалних и школских фактора.

Осећај припадности школи важан је за децу свих узраста (Quinn & Oldmeadov, 2013). Међутим, чини се да његов значај нарочито долази до изражаја у периоду од 12 до 18 година (Allen et al., 2016; Anderman, 2003). Фокусираност на испитивање осећаја припадности школи током средњошколског узраста је од великог значаја уколико се узме у обзир да је ово период истакнутих личних и социјалних промена када се различити проблеми могу појавити (Allen & McKenzie, 2015a), али и с обзиром да се многи ставови, начини размишљања и обрасци понашања тада преносе у одрасло доба (Allen & Kern, 2017). Ученици се тада налазе у највећем ризику од изолације и социјалне искључености, као и од развоја различитих интернализованих и екстернализованих проблема (Allen & McKenzie, 2015b). Сходно томе, средњошколски период се препознаје као погодно тло за интервенисање.

Истраживање о предикторима осећаја припадности школи значајно је са практичног аспекта деловања, а у циљу мапирања „правих“ места за интервенисање на плану подстицања развоја овог конструкта, те последично и општег развоја ученика. Иако су настојања наглашавања значаја осећаја припадности школи интензивна, мало је напора усмерених ка сагледавању начина његовог подстицања (Allen et al. 2018b). Као последица недовољне посвећености конципирању интервенција неговања осећаја припадности школи код ученика, стиче се утисак да постоји диспарат између истицања значаја осећаја припадности школи у истраживањима и свакодневnoj пракси (Allen & Bowles, 2012). Један од разлога за такву ситуацију може се пронаћи у одсуству адекватног и јасног модела или оквира који школе треба да следе (Allen et al., 2018a). Како би се таква ситуација поправила, неопходна су истраживања која ће омогућити разумевање предиктивних фактора који утичу на осећај припадности школи (Allen et al., 2021c) и пружити јасне смернице у контексту планирања и примене мера универзалне превенције. У том смислу, ово истраживање ће пружити полазну основу за конципирање препорука за развијање осећаја припадности школи код ученика, што ће даље утицати на унапређивање академских и развојних исхода, а консеквентно и на превенцију широког спектра проблема у понашању. Интервенције које подстичу припадност могу се уз релативно ниске трошкове имплементирати у свакодневне школске активности (Craggs & Kelly, 2018).

Додатно, према нашим сазнањима, потребу спровођења истраживања наглашава и тек спорадична пажња осећају припадности школи ученика од стране истраживача, практичара и доносиоца одлука у нашој земљи.

1.2. Циљ истраживања

Општи циљ истраживања био је експлорација и експланација улоге и значаја осећаја припадности школи у подстицању позитивног развоја и последично превенцији проблема понашања код ученика средњих школа. У складу са општим циљем истраживања, изведени су специфични циљеви:

- утврђивање природе и снаге везе између осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода ученика, изражених кроз когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом;
- испитивање утицаја индивидуалних (пол, узраст, социо-емоционалне компетенције), релационих (односи ученика са наставницима, односи ученика са другим ученицима) и контекстуалних школских фактора (технике дисциплиновања, јасна очекивања, праведна правила, сигурност, вршњачко насиље, уважавање различитости) на ниво осећаја припадности школи;

Иако дефинисање практичних препорука не представља непосредан циљ овог истраживања, добијени налази послужиће као основа за предлог мера и интервенција усмерених на унапређивање осећаја припадности школи, те последично подстицања позитивног развоја ученика и редуковања ризика настанка проблема у понашању.

1.3. Хипотезе истраживања

На основу дефинисаних циљева, формулисане су следеће истраживачке хипотезе:

X1: Осећај припадности школи представља статистички значајан предиктор когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом ученика средњих школа.

Полазећи од теоријских поставки превенцијске науке и позитивног развоја младих, очекује се да ће виши ниво осећаја припадности школи бити повезан са израженијим позитивним развојним исходима. Ови исходи, поред тога што одражавају квалитет функционисања ученика, уједно представљају и значајне протективне факторе у односу на развој проблема у понашању, чије одсуство, само по себи представља значајан ризик.

X2: Индивидуални, релациони и контекстуални школски фактори су статистички значајни предиктори нивоа осећаја припадности школи код ученика средњих школа.

Полазећи од претпоставке да је осећај припадности школи резултат интеракције индивидуалних карактеристика ученика и карактеристика школског окружења, очекује се да ће се издвојити фактори који имају значајну предиктивну снагу за његов развој. Индивидуални фактори обухватају пол, узраст и социо-емоционалне компетенције ученика, релациони фактори односе се на квалитет односа ученика са наставницима и вршњацима, док контекстуални фактори укључују перцепцију ученика о техникама дисциплиновања, праведности и јасноћи правила, сигурности школског окружења, присуству вршњачког насиља и уважавању различитости.

2. Метод истраживања

2.1. Време и место истраживања

Истраживање је реализовано током школске 2022/23. године у седам средњих школа различитог типа (две опште средње школе и пет стручних средњих школа), које се налазе на

подручју града Београда. У питању су следеће школе: Гимназија „Свети Сава“, XIII београдска гимназија, Медицинска школа „Београд“, Медицинска школа на Звездари, Техничка школа Железник, Правно-биротехничка школа „Димитрије Давидовић“ и Техничка архитектонска школа.

2.2. Узорак

Истраживачки узорак био је пригодан и формиран је на основу добровољног учешћа школа у истраживању.

Укупно је обухваћено 1.011 ученика оба пола, од првог до четвртог разреда. Узраст ученика кретао се у распону од 14 до 19 година ($M = 16,4$; $SD = 1,13$). Структура ученика према полу, разреду, школском успеху на крају школске 2021/22. године и типу школе приказана је у Табели 1. У појединим варијаблама евидентирани су недостајући подаци, те се број испитаника разликује по категоријама, што је узето у обзир приликом анализе података.

Посматрајући структуру узорка, евидентно је да је у узорку заступљенији женски пол, док је расподела ученика по разредима релативно уједначена. Највећи број ученика остварио је врло добар и одличан школски успех на крају школске 2021/22. године. Посматрано према типу школе, 65,4% ученика из узорка похађа стручну средњу школу.

Табела 1.

Структура ученика према полу, разреду, школском успеху на крају школске 2021/22. године и средњој школи коју похађају

	<i>N</i>	%
Пол		
Мушки	392	38.8
Женски	599	59.2
Разред		
Први	265	26.2
Други	283	28
Трећи	233	23
Четврти	221	21.9
Школски успех на крају школске 2021/22. године		
Недовољан	2	.2
Довољан	0	0
Добар	65	6.4
Врло добар	464	45.9
Одличан	395	39.1
Средња школа		
Гимназија „Свети Сава“	137	13.6
XIII београдска гимназија	212	21
Медицинска школа „Београд“	106	10.5
Медицинска школа на Звездари	148	14.6
Техничка школа Железник	179	17.7
Правно-биротехничка школа „Димитрије Давидовић“	85	8.4
Архитектонска техничка школа	144	14.2

2.3. Варијабле

Полазећи од постављених циљева, истраживање је конципирано тако да осећај припадности школи има улогу независне варијабле у односу на позитивне развојне исходе

ученика (когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом), док се истовремено испитује као зависна варијабла у односу на индивидуалне, релационе и контекстуалне школске факторе који се разматрају као предиктори његовог развоја.

Независне варијабле (предиктори осећаја припадности школи):

- Социодемографске карактеристике ученика (пол, узраст);
- Социо-емоционалне компетенције ученика (одговорно доношење одлука/одговорност, разумевање мисли и емоција других/социјална свесност, управљање емоцијама и понашањем и вештине успостављања и одржавања односа са другима);
- Односи ученика са наставницима;
- Односи ученика са другим ученицима;
- Технике дисциплиновања које наставници примењују (позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања, кажњавајуће технике дисциплиновања, технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење);
- Јасна очекивања у школи;
- Праведна правила у школи;
- Сигурност у школи;
- Вршњачко насиље;
- Уважавање различитости у школи.

Централна варијабла:

- Осећај припадности школи.

Зависне варијабле (позитивни развојни исходи):

- Когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи;
- Просоцијално понашање;
- Задовољство животом.

2.4. Инструменти

За прикупљање података коришћено је више претходно развијених и у истраживањима валидираних инструмената за процену осећаја припадности школи, позитивних развојних исхода и релевантних индивидуалних и школских фактора. За потребе прикупљања општих, социодемографских података о ученицима креиран је сет питања о полу, узрасту, школском успеху, разреду и о школи коју похађају.

2.4.1. Осећај припадности школи

За мерење осећаја припадности школи коришћен је инструмент *Психолошки осећај припадности школи (ПОПШ; Psychological Sense of School Membership – PSSM; Goodenow, 1993a)*, који представља једну од најчешће коришћених мера осећаја припадности школи адолесцената узраста 10 година и више (You et al., 2011). Инструмент мери осећај припадности ученика или психолошки осећај чланства у школском окружењу и примењује се у различитим академским и културним контекстима. Интерна конзистентност инструмента варира од студије до студије, али се генерално оцењује као добра (на пример, Roche & Kuperminc, 2012; $\alpha = .82$) или висока (на пример, Pittman & Richmond, 2007; $\alpha = .91$). Састоји се од 18 ајтема који описују различите карактеристике односа ученика према школи, као што су прихватање и инклузија (на пример, „Већина наставника из моје школе је заинтересована за мене“), поштовање и охрабривање (на пример, „У мојој школи примењују када сам добар/а у нечему“), као и реакције вршњака на мишљење ученика (на пример, „Други ученици из школе уважавају моје мишљење“). Неке ставке су такође развијене да мере осећај

припадности ученика из шире перспективе која карактерише однос између ученика и његове школе (на пример, „Осећам се да сам део моје школе“). Сви одговори дати су на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – потпуно нетачно до 5 – потпуно тачно). За меру осећаја припадности школи узима се сумарни скор ученика на скали, тако да већи скор указује на виши ниво осећаја припадности школи.

2.4.2. Позитивни развојни исходи

За потребе процене позитивних развојних исхода (когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи, просоцијално понашање, задовољство животом) коришћена су три инструмента.

Когнитивна и бихејвиорална ангажованост ученика процењена је применом *Скале ангажованости ученика – когнитивна и бихејвиорална ангажованост (Delaware Student Engagement Scale – Cognitive/behavioral engagement)*, која је део обухватног инструмента *Делавер скала школске климе – верзија за ученике (Delaware School Climate Survey – Student Version; Bear et al., 2014)*. Поред скале когнитивне и бихејвиоралне ангажованости, *Скала ангажованости ученика* садржи још једну подскалу која мери емоционалну ангажованост, која је због конструктне сличности са осећајем припадности школи искључена из истраживања. Скала бележи добру интерну конзистентност ($\alpha = .84$; Bear et al., 2014) и користи се за процену когнитивне и бихејвиоралне ангажованости ученика основних и средњих школа. Реч је о четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем), која садржи од осам ајтема (на пример, „Пратим на часу“, „Трудим се да дам свој максимум у школи“, „Поштујем правила у школи“ итд.). Меру когнитивне и бихејвиоралне ангажованости представља сумарни скор – виши скор указује на већи степен ангажованости.

Просоцијално понашање је испитивано применом скале *Просоцијално понашање (Prosocial behavior)* која је део *Упитника снага и тешкоћа (The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ; Goodman, 1997)*, који је првобитно био намењен адолесцентима узраста од 11 до 16 година. Међутим, последњих година утврђена је оправданост његове примене и на старијем узрасту – од 11 до 19 година (Bøe et al., 2016; Ortuño-Sierra et al., 2015, Van Roy et al., 2008). У зависности од истраживања, поузданост скале варира од $\alpha = .63$ (Bøe et al., 2016) до $\alpha = .70$ (Waters et al., 2010). Скалу чини пет ајтема (на пример, „Трудим се да имам обзира према осећањима других“, „Често се нудим да помогнем другима“ итд.), на које су учесници одговарали бирајући одговор на тростепеној Ликертовој скали (0 – нетачно, 1 – донекле тачно, 2 = тачно). Као мера просоцијалног понашања користи се сумарни скор. Виши скор упућује на виши ниво просоцијалног понашања.

За испитивање задовољства животом код ученика коришћена је *Кратка мултидимензионална скала задовољства животом ученика (Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – PTPB Version – BMSLSS-PTPB; Bickman et al., 2010)*. Приметна је широка примена инструмента на популацији ученика средњих школа (на пример, Hashim & Areepattamannil, 2017; Michele Athay et al., 2012; Seligson et al., 2003). Кронбахов коефицијент поузданости скале у претходним истраживањима износио је $\alpha = .77$ (Bickman et al., 2010; Michele Athay et al., 2012). Састоји се од шест ставки, којима се процењује глобално задовољство животом, као и задовољство специфичним доменима, односно породицом, пријатељствима, школом, собом и животним окружењем. Понуђени одговори дати су на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – веома незадовољан/на до 5 – веома задовољан/на). Сумарни скор на скали представља меру задовољства животом, а виши скор указује на веће задовољство.

2.4.3. Индивидуални и школски (релациони и контекстуални) фактори

За потребе прикупљања података о могућим предикторима осећаја припадности школи (социо-емоционалне компетенције, односи ученика са наставницима, односи ученика са другим ученицима, технике дисциплиновања, јасна очекивања, праведна правила, сигурност, вршњачко насиље, уважавање различитости) примењене су скале инструмента *Делавер скала школске климе (Delaware School Climate Survey – Student Version; Bear et al., 2014)*.

Социо-емоционалне компетенције ученика процењене су применом *Скале социо-емоционалних компетенција ученика (Student SEL Scale)*. Интерна конзистентност скале у претходним истраживањима износила је $\alpha = .84$ (Yang et al., 2021). Скала садржи укупно 12 ајтема, који се даље групишу у четири подскеле којима се мере четири социо-емоционалне компетенције: одговорно доношење одлука/одговорност (3 ајтема; на пример, „Кривим друге када сам у невољи“); разумевање мисли и емоција других/социјална свесност (3 ајтема; на пример, „Размишљам о томе како се други осећају“); управљање емоцијама и понашањем (3 ајтема; на пример, „Могу да контролишем своје понашање“); и вештине успостављања и одржавања односа са другима (3 ајтема; на пример, „Добар/ра сам у решавању конфликта са другима“). Одговори на понуђена питања дају се на четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – потпуно нетачно до 4 – потпуно тачно). Показатељ социо-емоционалних компетенција је сумарни скор, а виши скор сугерише већи ниво компетенција.

Односи ученика са наставницима процењени су на основу примене скале *Односи наставник-ученик (Teacher–Student Relationships Scale)*. Претходне анализе указују на задовољавајућу интерну конзистентност скале $\alpha = .75$ (Fefer et al., 2018), односно $\alpha = .76$ (Bear et al., 2015). Реч је о четворостепеној Ликертовој скали (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем), коју чине четири ајтема (на пример, „Када ученици имају проблеме наставници су ту да их саслушају“). Меру квалитета односа наставник-ученик представља сумарни скор, при чему виши скор указује на боље односе наставник-ученик.

Односи ученика са ученицима испитивани су применом скале *Односи ученик-ученик (Student–Student Relationships Scale)*. Истраживања указују да је Кронбахов коефицијент поузданости на добром нивоу (на пример, $\alpha = .85$; Fefer et al., 2018). Скала се састоји од четири ставке (на пример, „Ученици се пријатељски понашају једни према другима“), на које испитаници одговарају бирајући одговор са четворостепене скале Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем). Квалитет односа ученика са другим ученицима оцењује се на основу сумарног скорa. Виши скор указује на квалитетније односе.

За испитивање примене техника дисциплиновања од стране наставника коришћена је *Скала позитивних, кажњавајућих и техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење (Positive, Punitive, and SEL Techniques Scale)*. Интерна конзистентност подскела – позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања ($\alpha = .82$), кажњавајуће технике дисциплиновања ($\alpha = .72$) и технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење ($\alpha = .85$) – до сада су биле на задовољавајућем (за кажњавајуће технике) и добром нивоу (Bear et al., 2014). Учесници су одговарали на укупно 18 питања, бирајући одговор са четворостепене Ликертове скале (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем). Целокупна скала састоји се од три подскеле којима се мери перцепција примене: позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања (6 ајтема; на пример, „Ученици се често похваљују“); кажњавајућих техника дисциплиновања (6 ајтема; на пример, „Ученици се често избацују са часа због кршења правила“); и техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење (6 ајтема; на пример, „Ученици се уче да буду одговорни за своје поступке“). Виши скор на свакој подскали указује на виши степен примене одређене групе техника дисциплиновања.

Процена ученичке перцепције јасноће очекивања у школском окружења испитана је применом *Скале јасноће очекивања (Clarity of Expectations Scale)*. Коефицијент поузданости скале у претходним истраживањима био је задовољавајући ($\alpha = .76$; Bear et al., 2014). Ради се

о четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем), која се састоји од четири ајтема (на пример, „Ученици знају какво понашање се очекује од њих“). Виши сумарни скор на скали показује да ученици у већој мери перципирају очекивања као јасна.

Истраживање перцепције ученика о праведности правила у школи спроведена је применом *Скале праведности правила (Fairness of Rules Scale)*. Иницијалне процене интерне конзистентности скале указују на задовољавајући ниво ($\alpha = .79$; Bear et al., 2014). Скала садржи четири ајтема (на пример, „Последице кршења правила су фер“). На понуђене ајтеме одговара се бирањем одговора са четворостепене скале Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем). Процена праведности правила мери се на основу сумарног скорa, тако да виши скор имплицира већи ниво праведности правила.

Перцепција сигурности у школи процењена је на основу примене *Скале сигурности у школи (School Safety Scale)*. Интерна конзистентност скале се у досадашњим анализама показала као добра ($\alpha = .80$; Bear et al., 2014). Скалу чине три ајтема (на пример, „Ученици се осећају сигурно“). На понуђене ајтеме одговара се бирањем одговора на Ликертовој скали од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем. Сумарни скор представља меру перцепције сигурности у школи, тако да већи скор указује на виши осећај сигурности у школи.

За процену перцепције вршњачког насиља примењена је *Скала вршњачког насиља у школи (Bullying Schoolwide Scale)*. Почетна процена интерне конзистентности скале указује да је она задовољавајућа ($\alpha = .77$; Bear et al., 2014). Реч је о четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем) која садржи четири ајтема (на пример, „Ученици прете и малтретирају друге“). Имајући у виду да су одговори испитаника рекодирани, виши сумарни скор на овој скали указује на нижу заступљеност вршњачког насиља, односно повољнију перцепцију вршњачких односа.

Процена уважавања различитости у школи спроведена је применом *Скале поштовања различитости (Respect for Diversity Scale)*. У досадашњим истраживањима интерна поузданост скале била је добра ($\alpha = .80$; Bear et al., 2014). Скала се састоји од пет ајтема (на пример, „Наставници се односе са поштовањем према ученицима свих националности“), на која се одговора на четворостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем до 4 – у потпуности се слажем). Меру уважавања различитости у школи чини укупан скор (виши скор сугерише већи ниво уважавања различитости).

Сви инструменти су преведени на српски језик методом превођења и повратног превођења (*back-translation*). Коефицијенти интерне поузданости за све примењене инструменте у истраживању приказани су у наредном поглављу.

2.5. Поступак спровођења истраживања

Позив за учешће у истраживању послат је на званичне имејл адресе свих средњих школа на територији града Београда. Позив је садржао основне информације о истраживању (предмет, циљ и методе истраживања), као и одговарајуће обрасце за добијање сагласности управе школе, родитеља малолетних ученика и самих ученика, уз контакт податке истраживача. Свега седам школа одговорило је на послати позив, те је са њима договорена даља динамика истраживања.

Представници школа имали су могућност избора начина реализације истраживања, односно да ли ће ученици попуњавати онлајн упитник (*Google Form*) или ће се истраживање спроводити у традиционалној форми папир-оловка анкетања. Све школе определиле су се за форму папир-оловка анкетања.

Пре реализације истраживања прибављене су све неопходне сагласности (сагласност управе школа, сагласност родитеља и информисана сагласност ученика), након чега је приступљено прикупљању података применом анкетног упитника затвореног типа.

Прикупљање података спровела је докторандкиња у сарадњи са члановима школског особља, у условима редовног школског окружења. Учесници су за сваки сегмент упитника добили кратак опис и објашњење, уз напомену да је учествовање у истраживању анонимно и добровољно. Време одвојено за попуњавање упитника износило је 45 минута, односно један школски час.

Истраживање је спроведено у складу са смерницама за обезбеђивање принципа добре научне праксе, уз поштовање физичког интегритета, права и достојанства свих испитаника и заштиту података о личности, сагласно одредбама Закона о заштити података о личности (*Zakon o zaštiti podataka o ličnosti, Službeni Glasnik RS, br. 87/2018*), Кодекса професионалне етике Универзитета у Београду и Етичког кодекса научно-истраживачког рада Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију.

2.6. Обрада података

Прикупљени подаци обрађени су применом статистичког пакета за друштвене науке (енгл. *Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS, Version 29*). Моделовање структурним једначинама (енгл. *structural equation modeling – SEM*), односно анализа путања (енгл. *path analysis*), спроведена је применом софтверског пакета *IBM SPSS AMOS*.

У почетној фази обраде података примењене су мере дескриптивне статистике, укључујући фреквенције и проценте за категоријалне варијабле, као и аритметичке средине, стандардне девијације, минималне и максималне вредности за нумеричке варијабле. Пре спровођења инференцијалних анализа проверене су основне претпоставке за примену параметријских тестова.

Нормалност дистрибуције испитиваних варијабли процењивана је на основу коефицијената асиметричности (енгл. *skewness*) и спљоштености (енгл. *kurtosis*), при чему су добијене вредности указале на приближно нормалне расподеле, што је оправдало примену параметријских статистичких поступака. Интерна поузданост примењених скала процењена је применом Кронбаховог алфа коефицијента. Поред тога, за инструмент Психолошки осећај припадности школи (ПОПШ) спроведена је факторска анализа методом главних компоненти (енгл. *Principal Component Analysis – PCA*), уз проверу прикладности података применом Кајзер-Мејер-Оклиновог (КМО) показатеља и Бартлетовог теста сферичности, како би се проверила оправданост израчунавања јединственог укупног скорa осећаја припадности школи.

За испитивање повезаности између појединачних варијабли коришћена је Пирсонова корелациона анализа. Једноставним линеарним регресионим анализама испитивана је предиктивна улога осећаја припадности школи у односу на позитивне развојне исходе ученика, односно когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом. Вишеструком линеарном регресионом анализом испитиван је допринос индивидуалних, релационих и контекстуалних фактора у предикцији осећаја припадности школи.

Ради целовитијег сагледавања односа између скупа предикторских варијабли и скупа позитивних развојних исхода примењена је каноничка корелациона анализа. Овом анализом испитивани су обрасци повезаности између школских и индивидуалних карактеристика, са једне стране, и когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом, са друге стране, при чему су у интерпретацији узимане у обзир структурне корелације веће од .30.

Коначно, у циљу провере сложенијих односа између варијабли, спроведена је и анализа путање у оквиру моделовања структурним једначинама. На овај начин испитивано је да ли се може уочити образац односа у којем осећај припадности школи има улогу у повезаности између индивидуалних и школских фактора и позитивних развојних исхода. Процена параметара у оквиру *SEM* модела извршена је применом методе максималне

вероватноће (енгл. *Maximum Likelihood*), док се процена адекватности модела заснивала се на стандардним индексима подударности (*NFI*, *TLI*, *CFI*, *RMSEA*, χ^2/df).

Сви статистички тестови тумачени су на нивоу значајности $p < .05$, док су у приказу резултата посебно означени и налази значајни на нивоу $p < .01$. Анализе су спровођене на доступном броју испитаника по варијаблима, без импутације недостајућих података.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Дескриптивни показатељи и метријске карактеристике примењених инструмената

У Табели 2 су приказани дескриптивни показатељи и коефицијенти интерне поузданости за све примењене инструменте. Од мера дескриптивне статистике приказане су емпиријске минималне и максималне вредности (Min и Max), просек (M), стандардна девијација (SD), скјунис (Sk) и куртозис (Ku). Поред тога, представљена је интерна поузданост примењених инструмената изражена коефицијентом Кронбахове алфе (α).

Величина узорка варира у зависности од инструмента, што је последица недостајућих података на појединим скалама.

Табела 2.

Величина узорка, емпиријски распон, просек, стандардна девијација, скјунис, куртозис и Кронбахова алфа: ПОПШ, СКБА, СПП, КМСЗЖ, ССЕК, СПКСЕУТД и ДСШК-ву

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	α
ПОПШ	1007	1	4.89	3.34	0.66	-0.27	-0.14	0.85
СКБА	999	1	4	3.04	0.61	-0.62	0.17	0.82
СПП	974	5	15	12.85	1.97	-1	-0.81	0.69
КМСЗЖ	980	1	5	3.98	0.72	-0.89	0.76	0.76
ССЕК	998	1.08	4	3.21	0.45	-0.92	1.61	0.77
Одговорно доношење одлука/одговорност	998	1	4	3.42	0.58	-1.23	1.72	0.61
Разумевање мисли и емоција других/социјална свесност	998	1	4	2.92	0.74	-0.53	-0.07	0.68
Управљање емоцијама и понашањем	998	1	4	3.15	0.62	-0.74	0.47	0.55
Вештине успостављања и одржавања односа са другима	998	1	4	3.35	0.56	-1.2	2.01	0.56
СПКСЕУТД								
Скала позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања	1009	1	4	2.19	0.67	0.31	-0.34	0.83
Скала кажњавајућих техника дисциплиновања	1009	1	4	2.48	0.57	0.28	-0.09	0.63
Скала СЕУ ¹ техника дисциплиновања	1009	1	4	2.46	0.65	0.02	-0.3	0.8

¹ социо-емоционално учење

ДСШК-ву	1010	1.32	3.94	2.73	0.43	-0.2	0.17	0.91
Скала односа наставник-ученик	1010	1	4	2.29	0.75	0.14	-0.5	0.84
Скала односа ученик-ученик	1009	1	4	2.77	0.64	-0.26	-0.05	0.8
Скала јасноће очекивања у школи	1010	1	4	3.06	0.64	-0.46	-0.08	0.75
Скала праведности правила у школи	1010	1	4	2.73	0.7	-0.34	-0.23	0.76
Скала сигурности у школи	1010	1	4	2.94	0.74	-0.57	-0.02	0.8
Скала вршњачког насиља у школи	1010	1	4	2.74	0.72	-0.18	-0.46	0.7
Скала поштовања различитости у школи	1010	1	4	3.15	0.58	-0.71	0.62	0.73

Напомена. ПОПШ – Психолошки осећај припадности школи; СКБА – Скала когнитивне и бихејвиоралне ангажованости ученика; СПП – Скала просоцијалног понашања; КМСЗЖ – Кратка мултидимензионална скала задовољства животом; ССЕК – Скала социо-емоционалних компетенција; СПКСЕУТД – Скала позитивних, кажњавајућих и СЕУ техника дисциплиновања; ДСШК-ву – Делавер скала школске климе-верзија за ученике

Дескриптивни показатељи указују да се просечан скор осећаја припадности школи (ПОПШ) креће у опсегу умерено високих вредности ($M = 3.34$, $SD = 0.66$). Когнитивна и бихејвиорална ангажованост ученика (СКБА) има средње високу просечну вредност ($M = 3.04$, $SD = 0.61$), док просоцијално понашање (СПП) показује релативно висок просек ($M = 12.85$, $SD = 1.97$). Задовољство животом (КМСЗЖ) такође се креће у вишем опсегу вредности ($M = 3.98$, $SD = 0.72$).

Просечна вредност социо-емоционалних компетенција (ССЕК) износи $M = 3.21$ ($SD = 0.45$). Посматрајући подскеле, највиша просечна вредност забележена је за одговорно доношење одлука/одговорност ($M = 3.42$, $SD = 0.58$), затим за вештине успостављања и одржавања односа са другима ($M = 3.35$, $SD = 0.56$) и управљање емоцијама и понашањем ($M = 3.15$, $SD = 0.62$), док најнижа просечна вредност припада социјалној свесности ($M = 2.92$, $SD = 0.74$).

У оквиру техника дисциплиновања (СПКСЕУТД), најнижа просечна вредност уочена је код позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања ($M = 2.19$, $SD = 0.67$), док су кажњавајуће технике ($M = 2.48$, $SD = 0.57$) и технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење ($M = 2.46$, $SD = 0.65$) приближних вредности.

У домену школске климе (ДСШК-ву), укупан просечан скор износи $M = 2.73$ ($SD = 0.43$). Посматрајући појединачне димензије, највише вредности забележене су за јасноћу очекивања ($M = 3.06$, $SD = 0.64$), поштовање различитости ($M = 3.15$, $SD = 0.58$) и сигурност у школи ($M = 2.94$, $SD = 0.74$). Средње вредности забележене су за односе ученик–ученик ($M = 2.77$, $SD = 0.64$) и праведност правила ($M = 2.73$, $SD = 0.70$), као и за вршњачко насиље ($M = 2.74$, $SD = 0.72$). Најнижа просечна вредност уочена је за односе наставник–ученик ($M = 2.29$, $SD = 0.75$).

Вредности стандардних девијација указују на умерен степен варијабилности резултата на већини скала. Расподеле резултата на свим димензијама налазе се у оквирима нормалне расподеле, с обзиром на то да су вредности скјуниса и куртозиса у прихватљивим границама. Добијени резултати указују да се све испитиване варијабле налазе у очекиваним опсезима вредности, без изражених одступања.

Генерално, не постоје званична правила у погледу *cut-off* критеријума за одлучивање када вредности скјуниса и куртозиса упућују на дистрибуцију података која одступа од нормалне. Међутим, поједини аутори (Бруне, 2010) тврде да постоји нормална дистрибуција

података уколико се вредности скјуниса крећу од -2 до +2, а вредности куртозиса између -7 и +7. У складу са тим, на основу података у *Табели 2* уочава се да је расподела на свим димензијама у оквирима нормалне расподеле.

Имајући у виду да приликом тумачења интерне поузданости инструмената истраживачи (на пример, Bland & Altman, 1997) често апострофирају границу прихватљивости коефицијента Кронбахове алфе од 0.7, може се рећи да већина скала показује задовољавајућу и добру интерну поузданост. У литератури се вредности Кронбахове алфе различито интерпретирају, међутим, чини се да се ипак најзаступљенија категоризација вредности овог коефицијента дефинише на следећи начин: вредности више од 0.9 – одлична интерна поузданост; вредности више од 0.8 – добра интерна поузданост; вредности више од 0.7 – прихватљива интерна поузданост; вредности више од 0.6 – упитна интерна поузданост; вредности више од 0.5 – слаба интерна поузданост; и вредности мање од 0,5 – неприхватљива поузданост (George & Mallery, 2003, према Ahady et al., 2017).

У складу са оваквом категоризацијом, инструмент *Делавер скала школске климе-верзија за ученике* има одличну интерну поузданост, док се поузданост инструмената *Психолошки осећај припадности школи*, *Скала когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи*, *Скала позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања*, *Скала СЕУ техника дисциплиновања*, *Скала односа наставник-ученик*, *Скала односа ученик-ученик* и *Скала сигурности у школи* креће у опсегу добре интерне конзистентности. *Кратка мултидимензионална скала задовољства животом*, *Скала социо-емоционалних компетенција ученика*, *Скала јасноће очекивања*, *Скала праведности правила*, *Скала вршњачког насиља* и *Скала поштовања различитости у школи* показују задовољавајућу интерну поузданост. Са друге стране, скала *Просоцијално понашање* налази се на граници прихватљиве поузданости, док *Кажњавајуће технике дисциплиновања*, као и подскале инструмента који мери социо-емоционалне компетенције ученика (*Одговорно доношење одлука/одговорност*, *Разумевање мисли и емоција других/социјална свесност*, *Управљање емоцијама и понашањем* и *Успостављање и одржавање односа са другима*) имају упитну или слабу поузданост (од 0.55 до 0.68).

3.2. Провера факторске структуре инструмента Психолошки осећај припадности школи

Будући да је централна истраживачка варијабла осећај припадности школи, урађена је факторска анализа инструмента *Психолошки осећај припадности школи*. Инструмент се састоји од 18 ајтема, које су биле подвргнуте анализи главних компоненти (енгл. *Principal component analysis – PCA*) са циљем испитивања латентне структуре ајтема и процене оправданости израчунавања јединственог композитног скорa. Најпре је испитана прикладност података за факторску анализу. Вредност Кајзер-Мејер-Оклиновог показатеља била је 0.88, што је више од препоручене вредности од 0.6 (Kaiser, 1974). Такође, Бартлетов тест сферичности (Bartlett, 1954) указује на статистичку значајност ($p < .01$).

Анализа главних компонента указала је на присуство четири компоненте са карактеристичним вредностима преко 1 (*График 1*), које објашњавају 29.27%, 11.4%, 6.77% и 6.25% укупне варијансе. Међутим, увид у Кателов скри дијаграм указује на јасан прелом након прве компоненте, што упућује на доминантну улогу прве компоненте у структури података, која објашњава 29.27% укупне варијансе одговора.

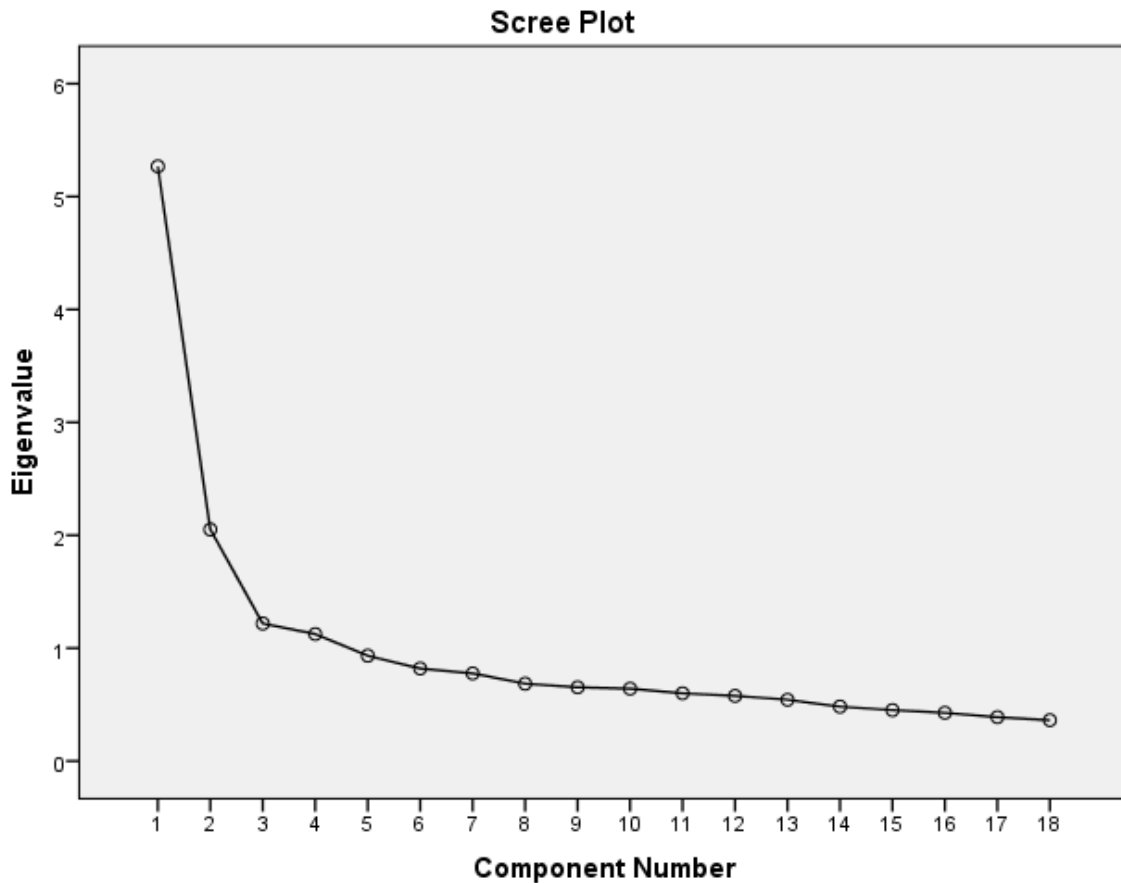


График 1. Кателов скри-критеријум (критеријум дијаграма превоја)

Имајући у виду неслагање између Кајзеровог критеријума и скри дијаграма, као и теоријску утемељеност конструкта, задржан је једнофакторски модел. С обзиром на доминацију прве компоненте и циљ испитивања једнодимензионалности инструмента, ротација компоненти није примењена.

Коефицијенти корелације појединачних ајтема са укупним скором крећу се у распону од $r = .235$ до $r = .669$, при чему већина ајтема остварује корелације веће од 0.30, што се може видети у Табели 3. Најнижа корелација забележена је за ајтем „Осећам се веома другачијим/ом од већине ученика из моје школе“ ($r = .235$), док највишу корелацију има ајтем „У мојој школи заиста могу да будем оно што јесам“ ($r = .669$). Добијени резултати указују на задовољавајућу повезаност ајтема са укупним скором.

Табела 3.

Коефицијенти корелације варијабли са укупним скором

Варијабла	Укупан скор
Осећам се да сам део моје школе.	.650
У мојој школи примећују када сам добар/ра у нечему.	.607
Људима попут мене је тешко да буду прихваћени у мојој школи.	.371
Други ученици из школе уважавају моје мишљење.	.480
Већина наставника из моје школе је заинтересована за мене.	.568
Понекад се осећам као да не припадам мојој школи.	.539
У мојој школи има барем један наставник или друга одрасла особа са којом могу да разговарам када имам проблем.	.461
У мојој школи се односе пријатељски према мени.	.627

Наставници из моје школе нису заинтересовани за ученике као што сам ја.	.396
Укључен/а сам у много активности у школи.	.365
У мојој школи се према мени односе са истим поштовањем као и према другим ученицима.	.503
Осећам се веома другачијим/ом од већине ученика из моје школе.	.235
У мојој школи заиста могу да будем оно што јесам.	.669
Наставници из моје школе ме поштују.	.620
У мојој школи знају да ја могу да одрадим добар посао.	.637
Волео/ла бих да сам у некој другој школи.	.567
Поносан/на сам што сам ученик ове школе.	.667
Други ученици из школе ме воле таквог/ву какав/ва јесам.	.536

3.3. Повезаност испитиваних варијабли: резултати корелационе анализе

Пирсонови коефицијенти корелације између свих испитиваних варијабли приказане су у *Табели 4*. Због обимности података, у наставку су приказани само корелације од значаја за истраживачке циљеве. Вредности коефицијената корелације у целини крећу се у распону од $r = -.343$ до $r = .740$.

Резултати корелационе анализе указују на постојање статистички значајних повезаности између већине испитиваних варијабли, при чему се јачина уочених корелација креће у распону од слабих до умерених и високих повезаности. Осећај припадности школи остварује статистички значајне позитивне корелације са когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи ($r = .411, p < .001$), задовољством животом ($r = .458, p < .001$) и просоцијалним понашањем ($r = .256, p < .001$).

У погледу повезаности са индивидуалним факторима, осећај припадности школи остварује значајне везе са свим испитиваним социо-емоционалним компетенцијама. Детаљније, забележене су умерене корелације са одговорним доношењем одлука ($r = .299, p < .001$), социјалном свесношћу ($r = .218, p < .001$), управљањем емоцијама и понашањем ($r = .224, p < .001$), вештинама односа са другима ($r = .313, p < .001$), као и са укупним скором социо-емоционалних компетенција ($r = .373, p < .001$).

Када је реч о школским факторима, најјаче позитивне корелације осећаја припадности школи уочене су са односом наставник–ученик ($r = .537, p < .001$), техникама дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење ($r = .529, p < .001$), позитивним бихејвиоралним техникама дисциплиновања ($r = .476, p < .001$), праведношћу правила у школи ($r = .472, p < .001$), уважавањем различитости у школи ($r = .426, p < .001$), сигурношћу у школи ($r = .422, p < .001$), као и са односом ученик–ученик ($r = .370, p < .001$).

Једина негативна корелација осећаја припадности школи бележи се са кажњавајућим техникама дисциплиновања ($r = -.323, p < .001$).

Корелације пола и узраста са већином испитиваних варијабли крећу се у ниском распону вредности.

Табела 4.

Пирсонови коефицијенти корелације између испитиваних варијабли

	У	ШУ	ОНУ	ОУУ	ПБТД	КТД	СЕУ-ТД	ЈО	ПП	С	ВН	УР	СЕК-О	СЕК-СС	СЕК-УЕП	СЕК-ВУО	СЕЦ	ПрП	ЗЖ	КБА	ОПШ
П	-.021	-.153**	.069*	.037	.059	.148**	.005	-.099**	-.030	-.058	-.005	-.082**	-.176**	-.255**	-.009	-.049	-.180**	-.306**	.078*	-.277**	-.039
У		-.055	-.015	-.069*	-.022	-.130**	-.157**	-.034	-.013	.106**	.002	.026	.047	-.024	.007	-.002	.007	-.052	.018	-.019	.011
ШУ			-.056	-.019	-.077*	-.076	-.066	-.022	-.001	.027	.044	-.023	.106**	.108**	.026	.024	.093*	.094*	.005	.323**	.114**
ОНУ				.261**	.599**	-.288**	.508**	.384**	.534**	.408**	.111**	.411**	.182**	.154**	.209**	.057	.213**	.173**	.238**	.300**	.537**
ОУУ					.193**	.011	.385**	.213**	.203**	.379**	.362**	.433**	.170**	.221**	.120**	.296**	.280**	.173**	.199**	.158**	.370**
ПБТД						-.202**	.576**	.288**	.452**	.281**	.026	.287**	.100**	.120**	.201**	.045	.166**	.128**	.263**	.271**	.476**
КТД							-.099**	-.145**	-.343**	-.271**	-.240**	-.195**	-.170**	-.120**	-.100**	-.014	-.143**	-.019	-.088**	-.207**	-.323**
СЕУ-ТД								.415**	.446**	.352**	.184**	.403**	.197**	.222**	.218**	.216**	.299**	.222**	.318**	.326**	.529**
ЈО									.553**	.440**	.097**	.461**	.295**	.155**	.258**	.216**	.317**	.225**	.121**	.352**	.360**
ПП										.466**	.141**	.468**	.257**	.161**	.278**	.165**	.299**	.210**	.156**	.336**	.472**
С											.374**	.555**	.268**	.164**	.237**	.248**	.314**	.151**	.191**	.226**	.422**
ВН												.274**	.133**	.032	.068*	.164**	.131**	-.037	.128**	.059	.261**
УР													.324**	.244**	.221**	.306**	.378**	.251**	.173**	.280**	.426**
СЕК-О														.275**	.452**	.464**	.740**	.403**	.157**	.419**	.299**
СЕК-СС															.300**	.272**	.689**	.479**	.001	.357**	.218**
СЕК-УЕП																.372**	.735**	.249**	.134**	.372**	.224**

3.4. Предиктивна улога осећаја припадности школи у објашњењу позитивних развојних исхода код ученика: когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом

Спровођењем линеарне регресионе анализе испитана је предиктивна улога осећаја припадности школи у објашњењу когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом ученика. Резултати анализе приказани су у Табели 5.

Табела 5.

Допринос осећаја припадности школи у објашњењу когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом код ученика

Критеријум	R	R ²	df	F	p	β	t	p
Когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи	.411	.169	1; 977	202.153	.000	.411	14.218	.000
Просоцијално понашање	.256	.065	1; 970	67.869	.000	.256	8.238	.000
Задовољство животом	.458	.210	1; 976	259.491	.000	.458	16.109	.000

Резултати показују да је осећај припадности школи статистички значајно доприноси објашњењу сва три испитивана исхода ($p < .001$). У случају когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, модел је статистички значајан ($R = .411$; $R^2 = .169$; $F(1, 977) = 202.153$; $p < .001$) и објашњава 16.9% варијансе. За просоцијално понашање, такође је утврђена статистички значајна предикција ($R = .256$; $R^2 = .065$; $F(1, 970) = 67.869$; $p < .001$), при чему модел објашњава 6.5% варијансе. Када је реч о задовољству животом, добијен је статистички значајан модел ($R = .458$; $R^2 = .210$; $F(1, 976) = 259.491$; $p < .001$), који објашњава 21% варијансе. Вредности стандардизованих регресионих коефицијената крећу се у распону од $\beta = .256$ до $\beta = .458$.

3.5. Индивидуални и школски предиктори осећаја припадности школи: резултати мултипле регресионе анализе

Резултати мултипле регресионе анализе показују да је модел статистички значајан ($R = .739$; $R^2 = .547$; $F(17, 620) = 44.000$; $p < .001$), при чему укључени предиктори објашњавају 54.7% варијансе осећаја припадности школи (Табела 6).

Табела 6.

Модел мултипле регресионе анализе

Модел	R	R ²	df	F	p
1	.739	.547	17; 620	44.000	.000

Анализа појединачних регресионих коефицијената, приказана у Табели 7, показује да су статистички значајни предиктори осећаја припадности школи: социо-емоционалне вештине у домену успостављања и одржавања односа са другима ($\beta = .237$; $p < .001$), однос наставник–ученик ($\beta = .193$; $p < .001$), однос ученик–ученик ($\beta = .095$; $p = .004$), позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања ($\beta = .183$; $p < .001$), технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење ($\beta = .197$; $p < .001$) и вршњачко насиље ($\beta = .112$; $p < .001$), при чему више вредности на скали указују на нижи ниво перцепције вршњачког

насиља. Значајан негативан допринос имају и кажњавајуће технике дисциплиновања ($\beta = -.135$; $p < .001$). Остали предиктори нису се показали као статистички значајни ($p > .05$).

Табела 7.

Индивидуални и школски предиктори осећаја припадности школи

Критеријум	β	t	p
Пол	.006	.194	.846
Узраст	.036	1.244	.214
СЕК – одговорно доношење одлука/одговорност	.023	.650	.516
СЕК – разумевање мисли и емоција других/социјална свесност	-.011	-.359	.720
СЕК – управљање емоцијама и понашањем	-.055	-1.678	.094
СЕК – вештине успостављања и одржавања односа са другима	.237	7.085	.000
Однос наставник–ученик	.193	5.096	.000
Однос ученик–ученик	.095	2.851	.004
ТДН – позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања	.183	4.864	.000
ТДН – кажњавајуће технике дисциплиновања	-.135	-4.268	.000
ТДН – СЕУ технике дисциплиновања	.197	4.859	.000
Јасна очекивања у школи	-.008	-.225	.822
Праведна правила у школи	.068	1.802	.072
Сигурност у школи	-.011	-.313	.754
Вршњачко насиље	.112	3.558	.000
Уважавање различитости у школи	.046	1.209	.227

3.6. Каноничка корелациона анализа односа између предикторских и критеријумских варијабли

Каноничка корелациона анализа спроведена је са циљем испитивања односа између скупа предикторских варијабли (индивидуалне карактеристике ученика и школски фактори, укључујући осећај припадности школи) и скупа позитивних развојних исхода (когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом).

Табела 8.

Каноничке корелације и значајност функција

Функција	R	Wilks λ	χ^2	df	p
1	.743	.311	702.163	48.000	.000
2	.463	.659	219.069	30.000	.000
3	.339	.885	73.557	14.000	.000

Као што је приказано у Табели 8, резултати указују на постојање три статистички значајне каноничке функције што указује на постојање више образаца повезаности између посматраних скупова варијабли. Прва функција показује најјачу повезаност ($R = .743$, $p < .01$), затим друга ($R = .463$, $p < .01$) и трећа ($R = .339$, $p < .01$). У интерпретацији су разматране структурне корелације веће од .30. Квадрати каноничких корелација указују да прва функција дели приближно 55% заједничке варијансе између скупова варијабли, друга око 21%, а трећа око 11%.

У Табели 9 приказане су структурне корелације (канонички фактори) и канонички коефицијенти за предикторски и критеријумски скуп варијабли. У интерпретацији су коришћене структурне корелације, при чему су као значајне разматране вредности веће од .30. Канонички коефицијенти приказани су ради потпуности приказа, али нису коришћени у интерпретацији резултата.

Прва каноничка функција указује на образац у коме виши школски успех, виши скорови на скалама примене техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, уважавања различитости, социо-емоционалних компетенција (одговорно доношење одлука, социјална свесност и вештине успостављања и одржавања односа са другима), као и осећаја припадности, повезани су са вишим нивоима когнитивне и бихејвиоралне ангажованости, просоцијалног понашања и задовољства животом.

Друга каноничка функција указује на специфичан образац у коме више вредности техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење и осећаја припадности школи одговарају вишем нивоу задовољства животом, али и нижем просоцијалном понашању. Са друге стране, виши ниво социјалне свесности показује супротан образац односа, односно одговара нижем нивоу задовољства животом и вишем нивоу просоцијалног понашања.

Трећа каноничка функција одражава образац у коме комбинација бољег школског успеха, мање заступљених кажњавајућих техника дисциплиновања и слабијих социјалних вештина коинцидира са нижим нивоом просоцијалног понашања и задовољства животом, али вишим нивоом когнитивне и бихејвиоралне ангажованости.

Табела 9.

Структурне корелације предикторских и критеријумских варијабли са каноничким функцијама

	Скуп	Корелације (фактори)			Коефицијенти		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
Школски успех	предикторски	-0.323	-0.092	0.601	-0.243	-0.065	0.684
СЕК – одговорно доношење одлука/одговорност	предикторски	-0.704	-0.181	-0.013	-0.312	-0.337	-0.067
СЕК – разумевање мисли и емоција других/социјална свесност	предикторски	-0.601	-0.536	-0.221	-0.287	-0.663	-0.32
СЕК – управљање емоцијама и понашањем	предикторски	-0.53	0.004	0.153	-0.07	0.178	0.33
СЕК – вештине успостављања и одржавања односа са другима	предикторски	-0.584	0.068	-0.334	-0.177	0.099	-0.241
Однос наставник–ученик	предикторски	-0.441	0.334	0.094	-0.048	0.033	0.115
Однос ученик–ученик	предикторски	-0.266	0.157	-0.152	0.066	-0.004	0.08
ТДН – позитивне бихејвиоралне технике	предикторски	-0.426	0.374	0.072	-0.073	0.047	0.192
дисциплиновања							
ТДН – кажњавајуће	предикторски	0.245	-0.217	-0.387	-0.003	-0.122	-0.369

технике дисциплиновања ТДН – СЕУ							
технике дисциплиновања	предикторски	-0.584	0.343	-0.168	-0.147	0.175	-0.232
Јасна очекивања у школи	предикторски	-0.483	0.061	0.192	-0.092	-0.069	0.365
Праведна правила у школи	предикторски	-0.471	0.146	0.199	-0.031	-0.19	0.125
Сигурност у школи	предикторски	-0.303	0.273	-0.065	0.156	0.201	-0.279
Вршњачко насиље	предикторски	-0.069	0.323	0.121	0.098	0.079	0.211
Уважавање различитости у школи	предикторски	-0.504	0.102	-0.071	-0.1	-0.149	0.007
Осећај припадности школи	предикторски	-0.69	0.62	-0.127	-0.31	0.682	-0.424
Когнитивна и бихејвиорална ангажованост	критеријумски	-0.845	-0.044	0.533	-0.624	0.016	0.889
Просоцијално понашање	критеријумски	-0.728	-0.467	-0.502	-0.449	-0.62	-0.763
Задовољство животом	критеријумски	-0.489	0.795	-0.358	-0.298	0.894	-0.4

Напомена. Приказане су структурне корелације (канонички фактори) и канонички коефицијенти. У интерпретацији су разматране структурне корелације апсолутне вредности $\geq .30$.

3.7. Структурално моделовање односа између предикторских варијабли, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода

Са циљем интеграције претходно испитиваних односа и испитивања структуре односа између испитиваних фактора, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода, примењено је моделовање структурним једначинама, односно анализа путање. Анализа је спроведена применом метода максималне вероватноће (енгл. *Maximum Likelihood*).

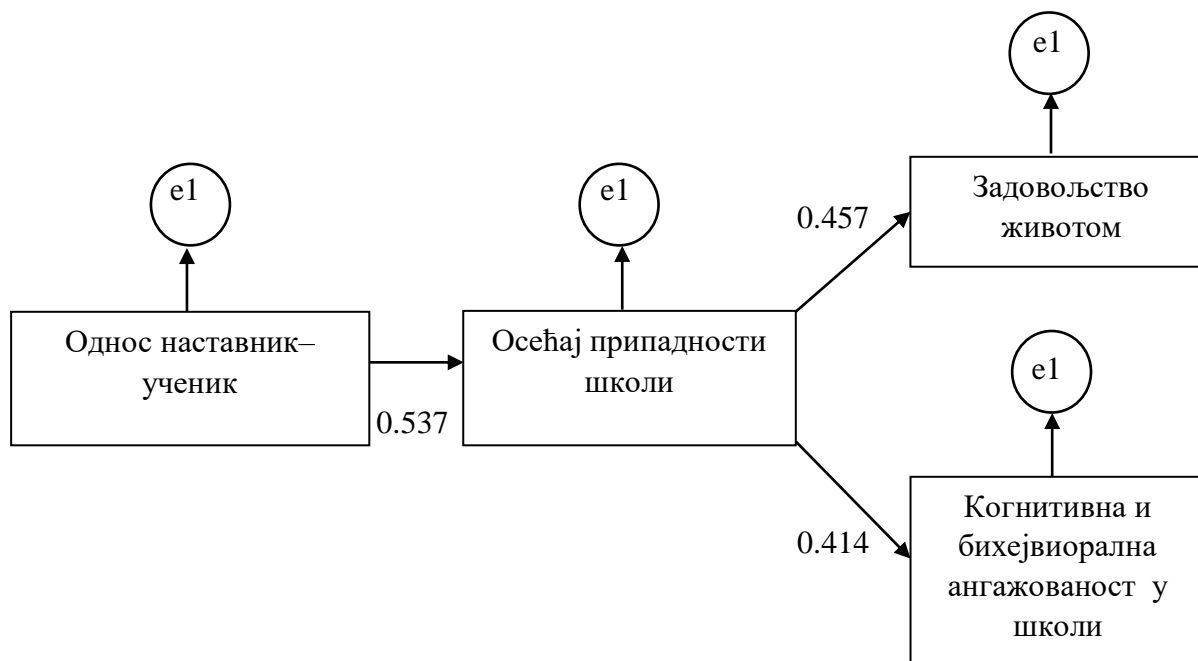
Почетни модел подразумевао је да индивидуалне карактеристике ученика и школски фактори директно утичу на осећај припадности школи, који затим посредује у односу са позитивним развојним исходима (когнитивна и бихејвиорална ангажованост у школи и задовољство животом). Међутим, иницијални модел није показао задовољавајуће индексе слагања са подацима, те је модел модификован у складу са препорукама из литературе о структурном моделовању, које указују да је, у циљу постизања адекватног уклапања, оправдано уклањање индикатора и варијабли са ниским факторским оптерећењима или незнатним доприносом моделу, уз очување теоријске заснованости и интерпретативне смислености модела (Burne, 2010; Hair et al., 2010; Kline, 2016). Коначни модел показао је адекватну уклапање модела, а индекси слагања приказани су у *Табели 10*.

Табела 10.*Индекси слагања структурног модела*

Индекс	Вредност
NFI	.985
TLI	.962
CFI	.989
RMSEA	.053
χ^2	11.582
df	3
p	.009
χ^2/df	3.861

Индекси слагања финалног модела ($CFI = .989$; $TLI = .962$; $NFI = .985$; $RMSEA = .053$) указују на добро уклапање. Иако је χ^2 тест статистички значајан, што је очекивано с обзиром на осетљивост овог индекса на величину узорка, остали индекси слагања указују на адекватност модела (Hair et al., 2010; Kline, 2016).

На *Слици 1* приказан је финални модел са стандардизованим коефицијентима путања. Квалитет односа наставник–ученик има значајан позитиван ефекат на осећај припадности школи ($\beta = .537$, $p < .01$), док осећај припадности школи даље значајно предвиђа задовољство животом ($\beta = .457$, $p < .01$) и когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи ($\beta = .414$, $p < .01$). Сви приказани путеви у моделу статистички су значајни на нивоу $p < .01$.



Слика 1. Структурални модел односа између односа наставник–ученик, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода (стандардизовани коефицијенти путања)

4. ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања био је испитивање улоге осећаја припадности школи у објашњењу позитивних развојних исхода код ученика, као и идентификовање индивидуалних и школских фактора који доприносе његовом развоју. Испитана је улога осећаја припадности школи у развоју когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом код ученика средњих школа. Будући да се осећај припадности школи сматра комплексним феноменом на који утичу различити фактори, испитана је улога индивидуалних карактеристика ученика и карактеристика школског окружења у његовом развоју. Од индивидуалних фактора испитана је улога пола, узраста и социо-емоционалних компетенција ученика. Школски релациони фактори обухватили су однос ученика са наставницима и вршњацима, док су контекстуални фактори подразумевали перцепцију ученика о техникама дисциплиновања, праведности и јасноћи правила, сигурности школског окружења, присуству вршњачког насиља и уважавању различитости.

У наставку следи дискусија о дескриптивним показатељима испитиваних варијабли и психометријским карактеристикама примењених инструмената, улози осећаја припадности школи у објашњењу позитивних развојних исхода ученика, корелатима и предикторима осећаја припадности школи, обрасцима повезаности индивидуалних и школских фактора и осећаја припадности школи, као и о интегративном моделу односа између испитиваних фактора, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода ученика.

4.1. Дескриптивни показатељи испитиваних варијабли и психометријске карактеристике примењених инструмената

Пре детаљније интерпретације односа између испитиваних варијабли, важно је указати да дескриптивни и психометријски налази пружају солидну основу за тумачење добијених резултата. Добијени резултати указују да ученици средњих школа испољавају умерено висок ниво осећаја припадности школи, што говори у прилог томе да се у значајној мери осећају прихваћено и укључено у школско окружење. Овакви налази су у складу са истраживањима која указују да већина ученика у школском контексту доживљава умерен до висок ниво припадности (Allen et al., 2018b; OECD, 2019). Ово указује да ученици у значајној мери доживљавају школу као релевантан социјални контекст, што је посебно важно у адолесценцији, када потреба за припадањем постаје један од централних развојних мотива. Међутим, важно је имати у виду да осећај припадности школи није у потпуности стабилан и да варира у зависности од развојног периода и школског окружења (Allen et al., 2018b; OECD, 2019).

Истовремено, ниво когнитивне и бихејвиоралне ангажованости ученика налази се у опсегу средње високих вредности. Имајући у виду да се ангажованост у савременој литератури посматра као вишедимензионалан и контекстуално осетљив конструкт, који обухвата когнитивне, бихејвиоралне и емоционалне аспекте учешћа ученика у наставном процесу (Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2012), ово истраживање указује на релативно стабилно, али не у потпуности оптимално укључивање ученика у школске активности. Овакви налази у складу су са налазима претходних истраживања који указују на релативно висок ниво школске когнитивне и бихејвиоралне ангажованости средњошколаца (Bogićević et al., 2023).

Посебно је уочљиво да ученици исказују висок ниво просоцијалног понашања. Овај налаз је у складу са савременим истраживањима која указују да се током адолесценције, упркос повећаној осетљивости на вршњачке утицаје и социјалне изазове, одржава релативно висок ниво просоцијалних тенденција, посебно у доменима помагања, сарадње и подршке вршњацима (Carlo et al., 2015). Ово додатно указује да висок ниво просоцијалног понашања у

овом узорку вероватно одражава нормативни развојни образац, а не специфичност испитиване групе. Истовремено, новија истраживања указују да висок ниво просоцијалног понашања није нужно изузетак, већ релативно уобичајен налаз у школским узорцима, нарочито када се користе мере засноване на самоизвештавању (Malti & Dys, 2018).

Слично томе, висок ниво задовољства животом упућује на релативно повољно опште благостање ученика. Овај налаз је у складу са савременим истраживањима која указују да ученици у просеку исказују вредности изнад средине скале задовољства животом, указујући на релативно позитивну процену сопственог живота (Antaramian et al., 2008; Trajković et al., 2023b). Истовремено, важно је имати у виду да задовољство животом представља релативно стабилну когнитивну процену квалитета живота, али и конструкт осетљив на контекстуалне утицаје, што додатно наглашава значај школског окружења (Disabato et al., 2016; OECD, 2021; Tian et al., 2018). Овакви налази су значајни јер показују да ученици школу у целини доживљавају као релативно подржавајући контекст, што представља важну полазну основу за разумевање даљих односа између осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода.

Поред поменутих варијабли, резултати указују и на специфичне обрасце у домену индивидуалних и школских фактора који су релевантни за разумевање осећаја припадности школи. Када је реч о социо-емоционалним компетенцијама, ученици у просеку испољавају релативно висок ниво ових вештина, при чему су најизраженије компетенције које се односе на одговорно доношење одлука и на успостављање и одржавање односа са другима, док је нешто нижи ниво уочен у домену управљања емоцијама и понашањем и разумевања мисли и емоција других/социјалне свесности. Добијени резултати могу указивати на то да ученици у већој мери препознају и регулишу сопствено понашање него што у потпуности разумеју перспективу других. Оваква структура резултата у складу је са налазима савремених истраживања која указују да социо-емоционалне компетенције обухватају више међусобно повезаних, али концептуално различитих домена, који могу показивати и различите обрасце повезаности са релевантним развојним исходима (Mahoney et al., 2018; OECD, 2021).

У погледу школских фактора, налаз да ученици умерено позитивно перципирају односе са наставницима, док односе са вршњацима процењују нешто повољније, може се тумачити у светлу развојних карактеристика адолесценције. Савремена истраживања указују да и односи са наставницима и вршњацима представљају значајне изворе подршке у школском контексту (Allen et al., 2018b), при чему вршњачке интеракције у овом узрасту добијају на значају и играју важну улогу у свакодневном функционисању ученика (Wentzel, 2022). Овај налаз, међутим, не умањује значај односа са наставницима, већ пре указује на развојни помак ка већој оријентацији на вршњаке, што је очекивано у средњошколском узрасту.

Када је реч о дисциплинским праксама, налаз да ученици најређе перципирају примену позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања, уз умерену заступљеност кажњавајућих приступа и пракси усмерених на подстицање социо-емоционалног учења, може се интерпретирати као показатељ да проактивне и подстицајне стратегије управљања понашањем нису у довољној мери заступљене у свакодневној школској пракси. Овакав образац указује на простор за већу примену превентивних и подстицајних приступа дисциплини, имајући у виду налазе који повезују школске праксе са општим квалитетом школске климе (Bear et al., 2017).

Перцепција школског окружења у овом истраживању показује да ученици у релативно високој мери уочавају јасноћу очекивања, сигурност и уважавање различитости, док нешто слабије процењују праведност правила. Такође, процене школске климе у домену перцепције вршњачког насиља спадају међу слабије оцењене аспекте, што сугерише перцепцију присуства вршњачког насиља међу испитиваним ученицима. Ови налази су у складу са истраживањима школске климе која указују да су управо ове димензије важне компоненте позитивног школског окружења, при чему различите димензије не морају бити уједначене, односно позитивни аспекти могу коегзистирати са одређеним изазовима (Wang

& Degol, 2016). У целини посматрано, добијени налази указују на релативно повољно, али не у потпуности оптимално школско окружење. Овакав образац може се тумачити као карактеристичан за реалне школске контексте, у којима су истовремено присутни и протективни/промотивни и ризични фактори, што указује на простор за унапређивање појединих аспеката школске праксе, посебно у домену праведности и превенције негативних облика понашања. Овиме се потврђује значај унапређивања школске праксе кроз системске и контекстуално осетљиве приступе.

Истовремено, психометријски показатељи указују да већина примењених инструмената поседује задовољавајућу до добру интерну конзистентност, што подржава поузданост добијених налаза. Ипак, нижа поузданост скале просоцијалног понашања и појединих подскала социо-емоционалних компетенција указује на потребу за опрезнијим тумачењем резултата који укључују ове варијабле. Овај налаз је у складу са савременим методолошким приступима који наглашавају да Кронбахова алфа не представља апсолутни показатељ квалитета мере, већ да њена вредност зависи од броја ајтема и хомогености конструкта (Cortina, 1993; McNeish, 2018; Taber, 2018). У том смислу, нижа интерна конзистентност не доводи нужно у питање валидност мере, али може утицати на стабилност и јачину уочених односа, што је важно имати у виду приликом интерпретације резултата.

Додатно, резултати факторске анализе инструмента за процену осећаја припадности школи указују на оправданост рачунања јединственог композитног скорa. Иако је анализа главних компоненти указала на присуство више компоненти са карактеристичним вредностима већим од 1, јасан прелом на *scree* дијаграму, као и доминантна улога прве компоненте, пружају снажну подршку једнодимензионалном тумачењу мере. Овакво тумачење додатно је поткрепљено високим корелацијама већине ајтема са укупним скором, што указује на добру интерну кохерентност инструмента. Истовремено, нижа корелација једног ајтема који се односи на осећај различитости може указивати на извесну хетерогеност овог конструкта, односно на постојање специфичних аспеката припадности који нису у потпуности усклађени са општим осећајем припадности. Међутим, овакви налази не доводе у питање употребу јединственог скорa, већ указују на комплексност самог конструкта, што је у складу са психометријским препорукама да се одлуке о факторској структури не заснивају искључиво на статистичким критеријумима, већ и на теоријској утемељености (Fabrigar et al., 1999). У том смислу, добијени резултати подржавају коришћење јединственог скорa осећаја припадности школи у даљим анализама, уз истовремено признавање да ова мера може обухватити више међусобно повезаних аспеката припадности, што одражава сложеност самог конструкта (Allen et al., 2025; Borch et al., 2025; Goodenow, 1993a). Посматрано у ширем методолошком оквиру, ови налази су у складу са савременим схватањем валидности као својства интерпретације резултата, а не самог инструмента (American Educational Research Association et al., 2014).

У том смислу, добијени психометријски показатељи пружају довољно чврсту основу за даљу анализу односа између индивидуалних и школских фактора, припадности школи и позитивних развојних исхода, уз истовремено уважавање ограничења која проистичу из карактеристика појединих мера. Ово је од посебног значаја имајући у виду централну улогу осећаја припадности школи у овом истраживању, јер указује да се добијени односи могу тумачити као релевантни, али у оквиру комплексности самог конструкта.

4.2. Улога осећаја припадности школи у предвиђању позитивних развојних исхода ученика

Добијени налази показују да је осећај припадности школи доследно повезан са испитиваним позитивним развојним исходима ученика, што указује на његову широку релевантност за различите аспекте школског и психосоцијалног функционисања, чиме се пружа потпора постојећој истраживачкој грађи (Allen & Bowles, 2012; Arslan, 2018; Pittman &

Richmond, 2007; Vaz et al., 2014). Осећај припадности школи показује најизраженију повезаност са задовољством животом и школском ангажованошћу, што указује на његов значај за субјективно благостање и активно учешће ученика у школском контексту. Повезаност са просоцијалним понашањем је нешто слабија, али статистички значајна, што указује на сложенију и, могуће, посредовану природу овог односа. Овакви налази могу се разумети у светлу теоријских полазишта која осећај припадности школи препознају као централни развојни ресурс, који омогућава интеграцију ученика у школску заједницу и подстиче њихово активно и позитивно функционисање (на пример, Allen & Kern, 2017; Benson, 2006; Catalano et al., 2004b; Lerner et al., 2005b).

Овакви налази у складу су са резултатима претходних истраживања која сведоче о значајној повезаности осећаја припадности школи са когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи (на пример, Allen et al., 2021a; Encina & Berger, 2021; Knifsend & Graham, 2012; St-Amand et al., 2017; St-Amand et al., 2021; Van Ryzin et al., 2009), просоцијалним понашањем (на пример, Allen et al., 2017; Arslan & Coşkun, 2020; Demanet & Van Houtte, 2011; Oldfield et al., 2016; Waters et al., 2010) и задовољством животом (на пример, Aldridge et al., 2020; Allen & Bowles, 2012; Arslan, 2018; Arslan et al., 2020; Suldo et al., 2008; You et al., 2008).

Поред учених корелација, резултати регресионих анализа додатно указују да осећај припадности школи не представља само корелат, већ и значајан предиктор позитивних развојних исхода ученика, чиме се потврђује прва истраживачка хипотеза о његовој промотивној улози. Најизраженија предиктивна снага утврђена је у односу на задовољство животом, што указује да осећај припадности школи има посебан значај за субјективно благостање ученика. Овај налаз је у складу са теоријским оквирима који припадност препознају као базичну психолошку потребу (на пример, Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2012; Maslow, 1943), чије задовољење директно доприноси општем благостању, као и са основним поставкама модела позитивног развоја који повезаност и осећај припадности препознају као један од кључних основа и фактора за позитиван развој (на пример, Catalano et al., 2004a; Lerner et al., 2005b). Добијени резултати додатно потврђују налазе претходних истраживања који указују да је повезаност, као кључни промотивни фактор, идентификован као најснажнији предиктор задовољства животом и благостања (Fernandes et al., 2021; Haslam et al., 2009; Simões et al., 2025; Tomé et al., 2020), а истовремено је повезан и са нижим нивоом проблематичног понашања (D'Urso et al., 2021). Овакав образац налаза може се објаснити чињеницом да осећај припадности представља непосредан емоционални доживљај прихваћености, сигурности и повезаности, који се директно одражава на општу процену сопственог живота. Ученици који извештавају о вишем осећају припадности школи боље оцењују и сопствено задовољство животом (Aldridge et al., 2016), што указује да школско окружење, кроз квалитет односа и перцепцију прихваћености, представља важан извор благостања ученика.

Значајна предикција когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи указује да осећај припадности школи представља важан фактор укључивања ученика у школске активности. Добијени резултати кореспондирају са налазима који сугеришу да ученици који осећају припадност школи имају мању вероватноћу изостајања са наставе и напуштања школе (Korpershoek et al., 2020; Koyuncu, 2021; Şahin et al., 2016). Ученици који се осећају као део школске заједнице показују већи ниво академске мотивације (Gutvajn i sar., 2021; Walker & Green, 2009) и имају виша академска очекивања (Sancho, 2012), што може утицати на њихову ангажованост у наставним и ваннаставним активностима (Encina & Berger, 2021; Gillen-O'Neel, 2019; Markowitz, 2017). Ови налази указују да осећај припадности делује као мотивациони и ангажујући процес који повезује ученике са школским контекстом.

Коначно, најслабија предикција утврђена је у односу на просоцијално понашање, што указује да, иако осећај припадности школи доприноси развоју социјално пожељних облика понашања, овај однос није доминантан. Овакав налаз може се објаснити чињеницом да је просоцијално понашање резултат деловања ширег скупа фактора, укључујући породичне

утицаје, вршњачке норме и индивидуалне социо-емоционалне компетенције (Petras & Sloboda, 2014). У том смислу, будући да осећај припадности школи има улогу у обликовању мотивације и понашања ученика (Qin & Wan, 2015) он може деловати као један од подстицајних фактора, али не и као његов примарни извор. Истраживања показују да мотивација за социјалном припадношћу представља важан механизам у развоју просоцијалног понашања, будући да појединци теже да се понашају на просоцијалан начин како би били прихваћени у групи (Cuadrado et al., 2015; Cuadrado et al., 2021). У том контексту, осећај припадности школи може се разумети као фактор који подстиче формирање оваквих мотивационих оријентација, али његов ефекат остаје посредан и мање изражен у поређењу са другим развојним исходима.

Улога осећаја припадности школи у предвиђању позитивних развојних исхода може се додатно објаснити кроз психолошке механизме који посредују његово деловање. Пре свега, осећај припадности школи доприноси формирању перцепције сигурности и прихваћености, што омогућава ученицима да слободније учествују у школским активностима и изражавају своје мишљење (Allen & Kern, 2017). Истовремено, он подстиче унутрашњу мотивацију и идентификацију са школом, услед чега ученици теже да улажу већи напор у учење и активно се укључују у школски живот (Deci & Ryan, 2012; Wentzel, 2012). На тај начин, осећај припадности делује као кључни психолошки механизам који повезује социјално искуство ученика у школи са њиховим академским и развојним исходима (Benson, 2006; Lerner et al., 2005b).

У целини посматрано, добијени налази потврђују да осећај припадности школи представља значајан промотивни фактор позитивног развоја ученика. Разлике у јачини уочених односа указују да улога осећаја припадности није једнако изражена у свим доменима функционисања. Док је његов утицај на субјективно благостање директнији, јер се односи на емоционални доживљај прихваћености (Baumeister & Leary, 1995), у домену просоцијалног понашања овај утицај је посреднији и зависи од ширег социјалног контекста и интернализованих вредности (Damon, 2004; Eisenberg et al., 2006).

4.3. Индивидуални и школски фактори осећаја припадности школи

Добијени налази указују да осећај припадности школи представља сложен конструкт који је условљен деловањем више индивидуалних и школских фактора. Висок проценат објашњене варијансе (54.7%) указује на снажан предиктивни капацитет испитиваног модела. Овакви налази потврђују комплексну природу осећаја припадности школи и значај истовременог разматрања различитих нивоа утицаја.

Свеобухватније разумевање осећаја припадности школи захтева разматрање ширег контекстуалног оквира који обухвата интеракције појединца и окружења на различитим нивоима, при чему посебно место у његовом објашњењу има Бронфенбренерова теорија еколошких система (Bronfenbrenner, 1979). Ова теорија представља један од најпознатијих оквира за разумевање људског развоја (Vélez-Agosto et al., 2017) и полази од становишта да појединци током живота припадају све широј мрежи група и система, који су подједнако важни као и непосредни интерперсонални односи за доживљај припадности (Allen, 2020). Анализирајући податке из 52 земље, Ален и сарадници (Allen et al., 2023) упоредили су осећај припадности школи код 309.785 адолесцената. Њихови налази показали су да су за осећај припадности школи првенствено значајни индивидуални, а затим и школски и шири, социјални фактори. Наиме, утврђено је да је 92,86% варијансе припадности школи објашњено разликама између ученика, док је 2,48% варијансе објашњено разликама између школа у оквиру исте земље, а додатних 4,66% варијансе припадности школи објашњено је разликама између држава. Другим речима, фактори на нивоу ученика имају знатно већу улогу у предвиђању осећаја припадности школи у односу на посредније факторе, али економски развој земље, законодавство, политике и ставови власти ипак утичу на

припадност школи (Allen et al., 2023). Овиме се указује на значај прилично разноврсних детерминанти у обликовању осећаја припадности школи, а бројна истраживања доследно истичу кључну улогу фактора школске климе у јачању учениковог осећаја припадности школи (Kalkan & Dağlı, 2021; Korpershoek et al., 2020), као и улогу индивидуалних развојних процеса који се одвијају у интеракцији са окружењем (Smith, 2015).

У том смислу, у наставку ће бити детаљније размотрени индивидуални, као и школски релациони и контекстуални фактори који су се у овом истраживању показали значајним за осећај припадности школи код ученика.

4.3.1. Индивидуални фактори

Резултати корелационе анализе показали су да умерено значајне везе са осећајем припадности школи остварују све четири испитиване социо-емоционалне компетенције: одговорно доношење одлука (одговорност), разумевање мисли и емоција других (социјална свесност), вештине управљања емоцијама и понашањем и вештине успостављања и одржавања односа са другима. Са друге стране, пол и узраст нису остварили значајне везе са осећајем припадности школи. Налази о повезаности осећаја припадности школи са социо-емоционалним компетенцијама у складу су са досадашњом релевантном литературом која сведочи о овој позитивној вези (Allen et al., 2017).

Као значајни индивидуални предиктор осећаја припадности школи показале су се једино социо-емоционалне компетенције у домену успостављања и одржавања односа са другима, док пол, узраст и социо-емоционалне компетенције у домену одговорног доношења одлука (одговорност), разумевања мисли и емоција других (социјална свесност) и управљања емоцијама и понашањем нису оствариле значајан предиктиван утицај. У контексту овог истраживања, посебно је значајно да се управо компетенције у домену успостављања и одржавања односа са другима издвајају као најснажнији предиктор, што додатно потврђује централну улогу интерперсоналних вештина у формирању осећаја припадности школи. Овакви налази у складу су са студијом (Reis et al., 2025) спроведеном на узорку од око 3.000 португалских адолесцената која показује да социјабилност, као једна од димензија социо-емоционалних компетенција, у односу на све остале испитиване предикторе има најснажнији утицај на осећај припадности школи. Објашњење оваквих резултата може се пронаћи у томе да ове компетенције омогућавају деци и адолесцентима да ефикасније користе ресурсе свог окружења, те на тај начин подстичу позитивне развојне исходе (Bierman et al., 2008). Додатно, Хофман и сарадници (Hoffman et al., 2021) указују на то да се млади са вишим нивоом социјалне и емоционалне компетентности лакше уклапају и развијају осећај припадности у одређеном контексту, нарочито у формалним окружењима, попут школе. Ученици са развијенијим социо-емоционалним вештинама лакше успостављају квалитетне односе са вршњацима и наставницима, ефикасније се носе са захтевима школског окружења и доживљавају већи степен прихваћености, укључености и подршке, што представља кључне компоненте осећаја припадности школи (Goodenow, 1993a).

Поред социо-емоционалних компетенција, важно је узети у обзир и друге индивидуалне карактеристике ученика које могу утицати на осећај припадности школи. На пример, Аллен и сарадници (Allen et al., 2018b) показали су да су позитивне личне карактеристике, као што су савесност, оптимизам и самопоштовање, снажно повезане са осећајем припадности школи. Међутим, социо-емоционалне компетенције могу се разумети као посредујући механизам кроз који индивидуалне карактеристике утичу на школске исходе, укључујући и осећај припадности школи (на пример, Jones et al., 2015; Liew et al., 2010). Поједина истраживања су показала да емоционална стабилност има значајан утицај на овај исход будући да поједини ученици у условима стреса нису у стању да користе адекватне стратегије суочавања, што доводи до даље ескалације нивоа стреса и смањења осећаја припадности (Abdollahi et al., 2020; Allen et al., 2018b). Ови налази додатно наглашавају сложеност механизма који стоје у основи развоја осећаја припадности школи. Овиме се

додатно потврђује потреба за интеграцијом програма социо-емоционалног учења у школском окружењу (Durlak et al., 2011; Martinsone et al., 2025).

Када је у питању утицај пола на осећај припадности школи, актуелна истраживачка грађа остаје недоследна. Резултати овог истраживања указују на одсуство полних разлика, што кореспондира са појединим налазима претходних истраживања (на пример, Cemalcilar, 2010). Иако су широко присутна објашњења да ученице извештавају о позитивнијим односима са наставницима (Aliyev & Tunc, 2015; Carvalho, 2016; Goodenow, 1993a; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013), те да се у складу са тим очекује да ће оне имати и снажнији осећај припадности школи (Ahmadi et al., 2020; Aliyev & Tunc, 2015; Sali et al., 2023), ово истраживање није поткрепило такве хипотезе и резултате. Могуће је да ученици, за разлику од ученица, осећај припадности школи развијају посредством других карактеристика школског окружења, не нужно на темељу релационих фактора, те самим тим исход у нивоу осећаја припадности школи остаје исти, без значајнијих разлика. Такође, изазови у успостављању позитивних односа између ученика и наставника се често интензивирају током средње школе, што се негативно може да одразити на осећај припадности школи код ученица (Davis, 2003). Додатно, осећај припадности школи снажно је везан и детерминисан школским контекстом и интерперсоналним односима (Goodenow, 1993b), чиме се ефекти пола умањују или у потпуности неутрализују. Поред тога, лонгитудинална истраживања (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013) сугеришу да се евентуалне полне разлике губе током средњошколског образовања, односно осећај припадности школи код девојчица има тенденцију опадања, док осећај припадности школи код дечака остаје релативно стабилан тако да се до краја средње школе полне разлике губе. Резултати секундарних анализа *TIMSS* података такође поткрепљују тезу о смањивању полних разлика у нивоу осећаја припадности школи са узрастом (Kuang et al., 2019).

Додатно, резултати истраживања показали су одсуство узрасних разлика, што је у складу са налазима да је ниво осећаја припадности школи стабилан током основног и средњег образовања (Nuttman-Shwartz, 2019; Sánchez et al., 2005). Додатно, добијени резултати подржавају резултате претходних истраживања који показују да су узрасне разлике неконзистентне и да често зависе од специфичних транзиционих периода и последично повећаних академских захтева и стреса (Lo Cicchio et al., 2023), а не искључиво од узраста (Kuang et al., 2019). Иако узраст није учестало испитиван у контексту значајних фактора, резултати претежно говоре у прилог линеарном опадању нивоа осећаја припадности школи са узрастом (Anderman, 2003; Renick & Reich, 2020; WestEd, 2001), што није поткрепљено налазима овог истраживања. Самим тим, објашњења о недовољно доброј усклађености између развојних потреба младих и организације и функционисања средњих школа, као и неадекватног реаговања средњих школа на потребе ученика за припадношћу и подршком (Goodenow, 1993a; Johnson, 2008) нису применљива у контексту овог истраживања. Могуће је да је одсуство ових разлика повезано са пандемијом вируса КОВИД-19, која је утицала и на успостављање и одржавање пријатељстава међу ученицима (Stojanović i sar., 2022b), те самим тим, прелазак из основне у средњу школу није умногоме утицао на промену социјалног контекста младих, нити на пријатељства развијених у основној школи (Crosnoe, 2000), те последично ни на осећај припадности школи. Резултати секундарне анализе спроведене на великом узорку од око 36.000 ученика у Источноазијским земљама показали су да постоје мале узрасне разлике у погледу нивоа осећаја припадности школи (Kuang et al., 2019), с тим што оне нису конзистентне између земаља и културних контекста, што указује на то узраст ипак није стабилан предиктор осећаја припадности школи. Савремени приступи додатно наглашавају улогу индивидуалних карактеристика (на пример, уверења, перцепције, културалне компетенције, мотивација) и социо-емоционалних компетенција, тако да узраст постаје секундарна или нерелевантна варијабла у објашњењу осећаја припадности школи (Allen et al., 2025). У целини, литература показује недоследност у погледу утицаја пола и узраста на развој осећаја припадности (Allen et al., 2018b). Добијени налази могу се тумачити у контексту Теорије самодетерминације која

постулира да је потреба за припадањем основна и универзална потреба (Deci & Ryan, 2012), која не зависи од индивидуалних карактеристика попут пола и узраста.

Добијени налази указују да индивидуални фактори, пре свега социо-емоционалне компетенције у домену интерперсоналних односа, имају истакнуту улогу у формирању осећаја припадности школи, док социо-демографске карактеристике, попут пола и узраста, имају ограничен или контекстуално условљен значај.

4.3.2. Школски релациони фактори

Када је реч о школским релационим факторима, резултати овог истраживања показују значајну повезаност односа које ученици остварују са наставницима и односа са другим ученицима са осећајем припадности школи. Такође, оба релациона фактора имају значајан предиктиван утицај на осећај припадности школи код ученика, при чему односи наставник–ученик делују као снажнији предиктор. Добијени налази потврђују важност квалитета интерперсоналних односа у школи (Benson, 2011; Cueto et al., 2010; Hagborg, 1994; Slaten et al., 2016; Wentzel et al., 2010). Ови налази могу се додатно разумети у оквиру еколошке перспективе развоја, према којој су непосредни односи у микросистему, попут односа наставник–ученик и односа међу вршњацима, кључни за развој осећаја припадности школи (Bronfenbrenner, 1979).

Односи између наставника и ученика представљају предмет вишедеценијског интересовања стручњака из области образовања. Ова врста односа нарочито долази до изражаја у адолесценцији када код младе особе почиње процес индивидуализације и тежња ка аутономији, а однос са родитељима постаје амбивалентан или чак негативно обојен (Steinberg & Morris, 2001). Позитиван однос са барем једном брижном одраслом особом издваја се као један од најзначајнијих протективних фактора, нарочито код младих који су изложени вишеструким ризицима (Gambone et al., 2002). Генерално, позитивни односи са наставницима кључни су за стварање позитивне атмосфере у учионици и за унапређивање академских и емоционалних исхода ученика (Simões et al., 2025). Резултати овог истраживања нарочито поткрепљују досадашње истраживачке налазе о значају повезаности са наставницима за различите академске и психосоцијалне исходе (Catalano et al., 2004b; Korpershoek et al., 2016). На пример, резултати лонгитудиналних студија показују да су промене у перципираној подршци наставника повезане са променама у нивоима депресивности и самопоштовања код ученика (Reddy et al., 2003). Такође, снажни односи између ученика и наставника предвиђају више нивое академског успеха и ниже нивое делинквентног понашања (Rutter, 1979). У обимној синтези истраживања (Hattie, 2009) утврђен је снажан ефекат ($d = 0,52$) односа наставник–ученик на унапређење академских исхода код ученика. Слично томе, кроз мета-анализу припадности школи, која је обухватила 51 студију и 67.378 ученика, Ален и сарадници (Allen et al., 2018a) пронашли су велики ефекат ($r = 0,46$) између подршке наставника и припадности школи, што је у складу са налазима овог истраживања.

Бројне студије показују да односи са наставницима позитивно утичу на осећања младих према школи и да улога наставника превазилази пуко обезбеђивање прилика за боље академско постигнуће (на пример, Semalilar, 2010). На пример, однос који ученик има са наставником у узрасту од 10 или 11 година утиче на ставове и понашања према другим одраслим односима четири године касније (Obsuth et al., 2017). У узорку од 3.238 ученика из Хонгконга, ученици су вероватније имали висока очекивања у погледу свог образовног искуства уколико су имали позитивне односе са наставницима и осећали припадност школи (Wong et al., 2019).

Значај овог односа додатно потврђују и истраживања перцепција школског особља о развијању осећаја припадности школи код ученика. Налази ових истраживања показују да наставници верују да односи које они успостављају са ученицима, као и подршка коју им пружају, имају најснажнији утицај на укупни осећај припадности (Greenwood & Kelly, 2019).

Слично, релевантни аутори из области сугеришу да однос наставник–ученик представља најзначајнију варијаблу у развоју осећаја припадности школи код ученика (Allen et al., 2018a; 2021; Uslu & Gizir, 2017). Када наставници испољавају брижан однос и помажу ученицима у решавању њихових проблема, развијају се осећања социјалне и емоционалне сигурности, а ученици су склонији да развију снажнији осећај припадности школи (Farrelly, 2013). Истраживања показују да је однос наставник–ученик, нарочито у домену перципиране сигурности, посебно значајан код ученика у нижим разредима средње школе (Ryan et al., 1994). Поред тога, ученици извештавају о вишем осећају припадности школи онда када су наставници перципирани као доступни (Roffey, 2012). Значај овог односа остаје важан током читавог средњошколског образовања (Longobardi et al., 2016), а унапређивање квалитета односа наставник–ученик препознаје се као једна од кључних компоненти јачања осећаја припадности школи (Keyes, 2019; Leadbeater et al., 2023).

Значајнија предиктивна улога односа наставник–ученик може се објаснити специфичном позицијом наставника у школском контексту. За разлику од вршњачких односа, који су симетрични, односи са наставницима укључују елементе ауторитета, структурисања школског окружења и процене ученичког постигнућа, што им даје већу тежину у обликовању школског искуства (Wentzel, 2015). Поред тога, наставници делују као „чуvari припадности“, јер кроз топлину, подршку и правичност директно обликују осећај прихваћености ученика (Booker, 2021). Из перспективе Теорије самоодетерминације, подршка наставника има потенцијал да задовољи основне психолошке потребе ученика, што додатно објашњава њихов снажнији утицај на осећај припадности школи (Deci & Ryan, 2000).

У складу са резултатима овог истраживања, који указују да односи ученик–ученик представљају значајан предиктор осећаја припадности школи, добијени налази могу се тумачити у контексту обимне литературе која наглашава улогу вршњачких односа у обликовању школског искуства ученика. Различити аспекти вршњачких односа повезани су са перцепцијом припадности школи, укључујући квалитет вршњачких односа, као што су поверење и блискост са вршњацима, ниво академске подршке од стране вршњака, као и виктимизацију од стране вршњака (Allen et al., 2018b; Chen et al., 2023; Kiefer et al., 2015). Истраживања указују на то да су односи унутар школе вероватно од великог значаја за подстицање осећаја припадности школи, будући да је припадност у великој мери повезана са интерперсоналним факторима (Chhuon & Wallace, 2014).

Налази истраживања доследно указују да су односи са вршњацима директан фактор у одређивању осећаја припадности школи код ученика (Osterman, 2000), посебно када је реч о вршњачкој подршци и прихваћености од стране вршњака (Ahmadi et al., 2020; Wagle et al., 2021). Осећај припадности у значајној мери зависи од тога у којој мери се ученици осећају прихваћено и вредновано унутар вршњачке групе (Aliyev & Tunc, 2015), што указује да социјална интеграција у вршњачки контекст представља један од кључних механизма кроз који се обликује доживљај припадности школи код ученика. У прилог томе говоре и налази истраживања који показују да ученици сами приписују велики значај вршњачким односима, често их вреднујући као важније у односу на односе са школским особљем (Greenwood & Kelly, 2019). Такође, истраживање разумевања осећаја припадности код средњошколаца показало је да су описи припадности били превасходно усмерени на пријатељства и психолошку потребу да се ученик „уклопи“ у вршњачку групу (Longaretti, 2020).

Ови налази могу се разумети у оквиру теорије потребе за припадањем, према којој су стабилни и подржавајући односи са другима основна психолошка потреба, нарочито изражена у адолесценцији (Baumeister & Leary, 1995). У том развојном периоду вршњаци постају примарни извор социјалне валидације и прихваћености, те имају кључну улогу у формирању социјалног идентитета ученика (Harter, 2012). Овај налаз је у складу са развојним теоријама које истичу да је адолесценција период у којем припадност вршњачкој групи постаје централна за психолошко функционисање и доживљај себе (Damon, 2004). У ширем развојном контексту, Ериксонска психосоцијална теорија додатно наглашава значај

социјалних односа у свим фазама развоја личности (Erikson, 1959), док литература указује на потребу адолесцената да доживе брижне везе са другима и осећај личне укључености и прихваћености (Rowe et al., 2007). У том смислу, вршњачки односи не представљају само контекст у којем се одвија школско искуство, већ активан развојни механизам који обликује доживљај припадности.

Истовремено, налази указују да негативни аспекти вршњачких односа могу значајно нарушити осећај припадности школе. Ученици који доживљавају одбацивање од стране вршњака чешће испољавају стрес, анксиозност и осећај усамљености (Porter et al., 2024), што се негативно одражава на њихов осећај припадности школе.

Поред директног утицаја на осећај припадности, квалитетни вршњачки односи повезани су са ширим развојним и психосоцијалним исходима. Повезаност са вршњацима показала се значајном за осећај етничког и моралног идентитета, као и за развој резилентности, што даље резултира већим осећајем задовољства и благостања код ученика средњих школа (Aldridge et al., 2016). У складу са моделом позитивног развоја младих, квалитетни вршњачки односи представљају кључан контекст у којем се развија „повезаност“ као једна од основних компоненти позитивног развоја, што додатно подржава налазе овог истраживања о њиховој предиктивној улози (Lerner et al., 2005b).

Даље, ученици који вреднују припадност вршњачкој групи и остварују квалитетне односе унутар ње испољавају мање проблема у понашању, развијају осећај сопствене вредности и прихваћености, а истовремено пружају својој вршњачкој групи социјалну подршку, савете и бригу (Newman et al., 2007). Ове користи могу ублажити негативне утицаје неповољних вршњачких искустава, што указује на протективну улогу квалитетних вршњачких односа (Newman et al., 2007). Дружење са вршњацима захтева развијене социјалне вештине, те је вероватније да ће млади са развијенијим социјалним компетенцијама бити ангажованији и повезанији са социјалним групама и институцијама (Guerra & Bradshaw, 2008).

Коначно, значај вршњачких односа додатно је условљен карактеристикама школског контекста. У школским окружењима која подржавају квалитетне односе, ученици су склонији да усвајају вредности и норме које подстичу ангажовање и постигнуће (Sancho, 2012), док позитивна клима у учионици може представљати важан ресурс за подстицање развоја пријатељстава и укључивање ученика у наставни процес (Longaretti, 2020). Ипак, важно је напоменути да однос између вршњачких односа и осећаја припадности може бити двосмеран, будући да ученици са већ развијеним осећајем припадности могу лакше успостављати и одржавати квалитетне вршњачке односе.

Сумирано, налази овог истраживања, у складу са постојећом литературом, указују да осећај припадности школе представља резултат интеракције различитих релационих процеса, при чему различити актери у школском контексту доприносе овом доживљају на комплементаран, али не и једнак начин.

4.3.3. Школски контекстуални фактори

Резултати овог истраживања указују на значајну повезаност осећаја припадности школе са свим испитиваним школским контекстуалним факторима, и то према јачини корелације: технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања, праведна правила, уважавање различитости, сигурност, јасна очекивања, кажњавајуће технике дисциплиновања, вршњачко насиље. Међутим, резултати вишеструке регресионе анализе пружају прецизнији увид у јединствени допринос појединачних фактора, показујући да се као значајни предиктори издвајају све три испитиване технике дисциплиновања које наставници примењују и присуство вршњачког насиља, док преостале испитиване варијабле нису оствариле значајан утицај. Овај налаз указује да, иако су различити аспекти школског контекста повезани са осећајем припадности школе, само одређени фактори задржавају свој значај када се контролише њихово међусобно

деловање, што сугерише да управо праксе дисциплиновања које наставници примењују и искуства са вршњацима представљају кључне механизме кроз које се обликује осећај припадности школи код ученика. Ови налази могу се додатно разумети у оквиру Теорије самодетерминације, према којој осећај припадности произилази из задовољења основних психолошких потреба за повезаношћу, компетентношћу и аутономијом (Deci & Ryan, 2000).

Најснажнији предикторски утицај имају технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, затим позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања, кажњавајуће технике дисциплиновања које наставници користе, те на крају перцепција вршњачког насиља. Ови налази подржавају досадашње налазе да школске климе које су безбедне, брижне, одговорне и подстичу партиципацију имају тенденцију да јачају приврженост и везаност за школу (Gregory et al., 2010; Thapa et al., 2013). Значај техника дисциплиновања не може се у потпуности разумети без сагледавања квалитета односа између наставника и ученика, који представљају основу школског искуства. Добијени налази потврђују да само постојање позитивних социјалних односа није довољно, већ да су квалитет тих односа, контекст у којем се одвијају и емоционална искуства која произилазе из интеракција са другима од кључног значаја (Allen, 2020). Резултати добијени у овом истраживању додатно поткрепљују налазе о извештавању ученика да је посебно важно да их наставници подржавају у њиховом раду и пружају им емоционалну подршку (Conway, 2025), што указује да управо свакодневне праксе наставника имају централну улогу у обликовању школског искуства ученика.

Поред подршке, значајан аспект школског контекста представља и структура, која се огледа у јасним и правичним правилима и очекивањима. На пример, поједини аутори (Klem & Connell, 2004) истичу да ученици који перципирају наставнике као оне који стварају брижно и добро структурисано окружење за учење, у којем су очекивања правична, вероватније ће бити ангажованији у школи. Слично томе, показало се да подршка, правичност и одсуство конфликта са наставницима предвиђају осећај припадности у адолесценцији (Wallace et al., 2012). Управо кроз технике дисциплиновања долази до интеграције подршке и структуре, што их чини кључним механизмом у обликовању осећаја припадности школи. Налази који указују на значај техника дисциплиновања могу се објаснити чињеницом да управо начини на које наставници реагују на понашање ученика обликују свакодневна емоционална искуства ученика у школи. Када ученици осете да добијају подршку у тренуцима тешкоћа и да су препознати и похваљени за своја постигнућа, њихово благостање и осећај припадности се унапређују (Dehuff, 2013). Поред тога, осећај прихваћености и вредновања, као и академска и емоционална подршка, могу значајно допринети развоју осећаја припадности школи код ученика (Crouch et al., 2014; Ibrahim & El Zaatari, 2020; Longaretti, 2020). У том смислу, односи утемељени на поштовању и поверењу обезбеђују сигуран контекст у коме ученици могу да изразе своја искуства и потребе, уз осећај да су уважени и прихваћени (Sanders et al., 2017). Емпиријски налази додатно указују да су позитивне технике дисциплиновања повезане са већим ангажовањем ученика у школи (Bogićević i sar., 2025a). У лонгитудиналној студији спроведеној на узорку од 714 ученика основне школе у ризику утврђено је да су ученици у већој мери доживљавали себе као академски способне и осећали припадност школи онда када су перципирали наставника као топлог и прихватајућег и када су имали осећај социјалне подршке који одражава бригу, поштовање и сарадњу (Hughes, 2011). Андерман (Anderman, 2002) је утврдио да су ученици пријављивали већи осећај припадности онда када су перципирали да наставници обезбеђују узајамно поштовање у учионици. Даље, утврђено је да су ученичке перцепције односа са наставником контекстуалне и под утицајем тога колико је наставник био ефикасан у обезбеђивању да садржаји васпитно-образовног рада буду релевантни ученицима, као и тога да ли ученици сматрају да наставник брине о њима (Wallace et al., 2012).

Даље, резултати овог истраживања показују да се кажњавајуће технике дисциплиновања које наставници примењују негативно одражавају на осећај припадности школи код ученика. Ови налази сагласни су са досадашњом емпиријском грађом да

кажњавајуће технике дисциплиновања које наставници примењују доприносе смањењу школске ангажованости (Bogićević i sar., 2025a). Додатно, ученици који школско особље доживљавају као непријатељски настројено, неправично и неподдржавајуће ређе се придржавају социјално прихватљивих школских правила и норми (Gendron et al. 2011). Такође, начин на који наставници реагују на проблематично понашање, као што су викање и кажњавање, може довести до тога да се ученик осећа угрожено и несигурно у школском окружењу, што се негативно одражава на развој осећаја припадности (Allen & Bowles, 2012; Haugen et al., 2019). С тим у вези, приступи дисциплиновању могу се разумети кроз дистинкцију између ауторитативних и ауторитарних приступа (на пример, Walker, 2009). Ауторитарна дисциплина, односно казнене праксе и традиционални приступи дисциплини у школама, високо су структурисани, пружају мало подршке ученицима и наглашавају контролу и строгу послушност. Иако су широко прихваћене, овакве казнене праксе не доводе до значајног смањења проблематичних понашања, јер ученици не успостављају јасну везу између непожељног понашања и пожељних, прихватљивијих алтернатива или званично прокламованих очекивања школе (Skiba & Knesting, 2002). Насупрот томе, ауторитативне праксе обухватају и висок ниво структуре и висок ниво подршке. У ауторитативним школама правила су јасно дефинисана, доследно примењивана и перципирана као правична (висока структура), док су истовремено односи између ученика и наставника подржавајући, а ученицима су доступни ресурси за савладавање академских и социјалних захтева (висока подршка) (Gregory & Weinstein, 2004). Ученици који похађају ауторитативне школе извештавају о већем осећају безбедности и сигурности у поређењу са вршњацима из ауторитарних школа (Gregory et al., 2010).

Иако истраживања указују на значај подржавајућих односа са наставницима, налази показују да овакав тип интеракције није увек присутан у пракси. Подаци Организације за економску сарадњу и развој (OECD, 2019) указују да значајан број ученика не доживљава односе са наставницима као подржавајуће, што додатно наглашава значај начина на који наставници управљају дисциплином и интеракцијама у учионици. Значајан део ученика веровао је да су их наставници строже дисциплиновали у односу на друге или да су их исмевали и вређали пред другима. Наиме, наставнички рад све више је оптерећен административним обавезама и захтевима наставног плана и програма, што оставља ограничен простор за успостављање и одржавање квалитетних односа са ученицима (Hargreaves, 2000). Приоритет наставника, нарочито у средњем образовању, често постаје реализација наставног садржаја, а не одговарање на развојне и индивидуалне потребе ученика (Wentzel, 2012). Иако такав приступ може имати мање последице за ученике из подржавајућих породичних окружења, за младе којима школа представља кључни извор стабилности, сигурности и прихватања, он може допринети маргинализацији и продубљивању постојећих неједнакости (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Gregory et al., 2010; OECD, 2019). Ови налази могу објаснити зашто су управо технике дисциплиновања идентификоване као најснажнији предиктори осећаја припадности школи у овом истраживању, будући да представљају непосредан оквир у коме ученици доживљавају подршку, правичност и сигурност.

Налази да је перцепција вршњачког насиља значајан предиктор осећаја припадности школи у складу су са досадашњим резултатима истраживања. Истраживачи су на узорку од преко 70.000 средњошколаца, на основу самоизвештавања, утврдили да је осећај припадности школи значајно повезан са нижим стопама насиља, чак и након контроле других варијабли (McNeely et al., 2002). Налази који указују на значај вршњачког насиља као предиктора осећаја припадности школи могу се разумети кроз његов директан утицај на емоционална и социјална искуства ученика у школском окружењу. Рецимо, Ким (Kim, 2018) наводи да су виктимизовани ученици осећали одбаченост и неприхваћеност од стране вршњака и школске заједнице, те су услед тога губили осећај припадности школи. Поред тога, ови ученици често показују мању мотивацију за учешће у настави, завршавање школских задатака, укључивање у школске активности и поштовање правила (Kim, 2018). С

тим у вези, ученици који се осећају одбачено могу тражити утеху и осећај припадности у групама са израженијим делинквентним понашањем, и могу се чешће укључивати у агресивно понашање (Lin et al., 2018), што указују на комплексност односа између различитих контекстуалних варијабли. Стога је од изузетне важности заштитити виктимизоване ученике пре него што постану хроничне жртве и развију озбиљније проблеме менталног здравља (Smokowski et al., 2014). Када су ученици изложени виктимизацији, њихов осећај сигурности бива нарушен (Smokowski et al., 2014; Waasdorp et al., 2011). Актуелна литература, такође, указује да је најснажнији негативни предиктор осећаја припадности школи код ученика био вршњачко насиље, које производи страх, неповерење и искључивање, стварајући атмосферу која подрива осећај безбедности и прихваћености (Reis et al., 2025). Ови налази указују да вршњачко насиље делује као непосредан механизам који нарушава основне димензије школског искуства, попут осећаја сигурности, социјалне интеграције и перцепције прихваћености, што директно доводи до смањења осећаја припадности школи. Ови налази могу се додатно разумети у оквиру теорије потребе за припадањем, према којој су стабилни и подржавајући односи са другима основна психолошка потреба, чије нарушавање доводи до негативних емоционалних и бихејвиоралних исхода (Baumeister & Leary, 1995). Вршњачко насиље управо представља контекст у коме је ова потреба угрожена, те се негативно одражава и на задовољство животом код ученика (Vogićević et al., 2025b).

За разлику од вршњачког насиља, које делује директно на ученичка искуства, шири аспекти школске климе могу се разумети као контекстуални оквир који посредно обликује осећај припадности школи. Иако су фактори као што су сигурност, јасна правила и уважавање различитости били повезани са осећајем припадности, њихов изостанак из регресионог модела може се објаснити чињеницом да ови аспекти делују индиректно, преко конкретних пракси и интеракција у учионици. Иако ови фактори нису остварили значајан предиктивни утицај у регресионом моделу, њихова улога не треба да буде занемарена, будући да могу деловати на осећај припадности индиректно, кроз општу школску климу. У вези са тим, у литератури се доследно истиче да је школски етос један од фактора који значајно утиче на осећај припадности школи код ученика (Conway, 2025). Брижан, миран и гостопримљив етос школе који омогућава да се ученици осећају као да су део породице значајно унапређује њихов осећај припадности (Conway, 2025). Додатно, школе чија се клима описује у терминима безбедности, бриге, партиципативности и респонзивности подстичу приврженост и осећај припадности школи, што заузврат доводи до смањења агресивног и других облика ризичног понашања (Thapa et al., 2013; Stojanović i sar., 2022c). Поједини аутори (Eliot et al., 2010) истичу структуру и подршку као две кључне компоненте школске климе, наводећи да је најефикасније окружење оно у коме су истовремено присутни висок ниво контроле и бриге, што додатно потврђује налазе овог истраживања о значају техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење и позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања. У ширем контексту, ови налази могу се разумети у оквиру еколошке теорије развоја, која наглашава значај интеракције појединца и окружења, при чему школска клима представља важан ниво који посредује утицај конкретних интеракција на развој ученичког искуства (Bronfenbrenner, 1979). Остали значајни фактори који су идентификовани у литератури обухватају правила која ученици доживљавају као правична (Thapa et al., 2013) и недвосмислена (Gregory & Cornell, 2009). Ученици који школе перципирају као дезорганизоване доживљавају их и као небезбедне и као неподржавајуће (Unnever & Cornell, 2003). Конкретан, школски свеобухватан план дисциплине обезбеђује и структуру и подршку за све ученике, доприносећи формирању културе која не толерише вршњачко насиље (Unnever & Cornell, 2003). Ови налази указују да школска клима представља шири системски оквир унутар којег се одвијају свакодневне интеракције ученика и наставника, али да њен утицај на осећај припадности постаје видљив тек кроз конкретне праксе, као што су дисциплинске стратегије и квалитет интерперсоналних односа.

Заједно посматрано, ови налази указују да се осећај припадности школи развија кроз динамичку интеракцију индивидуалних потреба ученика и карактеристика школског контекста, при чему су управо непосредна искуства подршке, правичности и сигурности кључни механизми који посредују овај однос.

4.4. Обрасци повезаности индивидуалних и школских фактора и осећаја припадности школи

Добијени налази каноничке анализе указују да се односи између индивидуалних карактеристика ученика, школског контекста и развојних исхода не могу разумети као изоловани и линеарни, већ као комплексни обрасци међусобно повезаних фактора. Ови налази допуњују резултате претходних анализа, показујући да осећај припадности школи не делује као изолован исход, већ као део ширих развојних процеса (Allen, 2020; Lerner et al., 2015).

Прва каноничка функција указује на конзистентан и теоријски очекиван образац, у којем се виши школски успех, развијене социо-емоционалне компетенције, подржавајуће школске праксе (попут примене техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење и уважавања различитости), као и осећај припадности школи, повезују са повољним развојним исходима, укључујући већу когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом. Овакав образац указује на синергијско деловање протективних фактора, при чему се индивидуалне снаге ученика и подржавајући школски контекст међусобно појачавају. Налази су у складу са приступом позитивног развоја младих, који наглашава да се оптималан развој остварује кроз истовремено деловање интерних ресурса и спољашњих подржавајућих услова (Lerner et al., 2005a; Lerner et al., 2015). Такође, резултати су конзистентни са истраживањима која показују да социо-емоционалне компетенције и подржавајућа школска клима доприносе академском ангажовању, просоцијалном понашању и благостању ученика (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Ови налази имају посебан значај у оквиру превенцијске науке, будући да указују на то да се позитивни развојни исходи не јављају као последица деловања појединачних интервенција, већ као резултат кумулативног и синергијског деловања више протективних фактора. У складу са савременим приступима превенцијској науци, интервенције које су истовремено усмерене на развој социо-емоционалних компетенција и унапређење школског контекста показују највећу ефикасност (Catalano et al., 2012; Nation et al., 2003). Ови резултати додатно потврђују значај универзалних школских интервенција које делују на више нивоа функционисања ученика.

Међутим, важно је нагласити да осећај припадности сам по себи не мора нужно бити повезан са позитивним развојним исходима, уколико се остварује у контекстима који не подржавају просоцијалне норме, што указује на значај квалитета односа у којима се припадност формира (Guerra & Bradshaw, 2008). У том смислу, није сама припадност пресудна, већ карактер односа и норми које унутар тих односа преовлађују. Додатно, лонгитудинални налази указују да су осећај припадности школи, просоцијално понашање и субјективно благостање међусобно повезани и делују као узајамно подстичући развојни ресурси (Su et al., 2021; Tian et al., 2018). Конкретније, шестомесечна лонгитудинална студија спроведена на узорку од 1.018 ученика основних школа показује да се просоцијално понашање, задовољење потреба за припадношћу у школи и субјективно благостање узајамно директно подстичу, као и да просоцијално понашање индиректно побољшава субјективно благостање кроз задовољење потребе за припадношћу у школи, и обрнуто (Su et al., 2021). Лонгитудинална студија спроведена у три таласа, на узорку од 801 ученика основних школа потврђује да осећај припадности школи има директан, али и индиректан утицај, посредством задовољства школом, на њихово просоцијално понашање (Tian et al., 2018). Ови резултати додатно потврђују да се ефекти припадности не могу разумети једносмерно, већ као део

динамичких развојних процеса у којима се различити аспекти функционисања међусобно условљавају.

Ови налази указују да позитивни развојни исходи не прате увек исту развојну путању, што се додатно потврђује у наредном обрасцу. Друга каноничка функција указује на диференциранији и теоријски сложенији образац, у којем се више вредности примене техника дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење и осећаја припадности школи повезују са већим задовољством животом, али не нужно и са вишим нивоом просоцијалног понашања. Истовремено, социјална свесност показује супротан образац односа. Ови налази указују да различите димензије социо-емоционалног функционисања могу бити повезане са различитим аспектима благостања на неуједначен начин, што доводи у питање претпоставку о униформном деловању социо-емоционалних компетенција. У том смислу, ови резултати су у складу са налазима који показују да поједине компоненте социо-емоционалних вештина имају специфичне и контекстуално условљене ефекте (Denham et al., 2015; Jagers et al., 2019). Овакав образац сугерише да повећана социјална свесност, иако подстиче просоцијално понашање, може истовремено бити повезана са већом осетљивошћу на социјалне односе и потенцијалним оптерећењем, што се може одразити на субјективно благостање. Из угла превенцијске науке, овај налаз је посебно значајан јер указује да ефекти интервенција усмерених на социо-емоционалне компетенције не морају бити униформни, што наглашава потребу за прецизнијим дефинисањем циљева интервенција и праћењем различитих исхода. Ово је у складу са налазима који указују да различити аспекти програма социо-емоционалног учења могу имати различите ефекте на понашање и благостање ученика, у зависности од контекста и начина имплементације (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Ова интерпретација захтева даља истраживања, будући да постојећи налази нису у потпуности конзистентни.

Трећа каноничка функција указује на постојање специфичног профила ученика код којих је висок академски успех, а нижи ниво кажњавајућих техника дисциплиновања и социо-емоционалних компетенција у домену успостављања и одржавања односа са другима повезан са вишом когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи, али и са нижим просоцијалним понашањем и нижим задовољством животом. Овакав образац може указивати на уско академски оријентисан профил функционисања, у којем су образовна постигнућа приоритет, али без паралелног развоја социјалних и емоционалних аспеката благостања. Ови налази су у складу са истраживањима која указују да академски успех није нужно праћен социјалном укљученошћу и субјективним благостањем, посебно у контекстима високих академских захтева (Antaramian et al., 2010; Suldo et al., 2008). Овакав образац има важне импликације за превенцијску праксу, будући да указује на ризик од једнострано усмерених образовних приступа који приоритет дају академским постигнућима на уштрб социјалног и емоционалног развоја. Савремени модели превенције наглашавају потребу за холистичким приступом који обухвата различите домене функционисања ученика (Greenberg et al., 2001), што је у складу са налазима овог истраживања.

Ови налази могу се прецизније тумачити у оквиру теоријских модела који објашњавају механизме повезивања индивидуалних и школских фактора. У том смислу, Модел социјалног развоја (Catalano & Hawkins, 1996) и Теорија тријадног утицаја (Flay et al., 2009) указују да се понашање и развојни исходи младих обликују кроз истовремено деловање и интеракцију индивидуалних карактеристика, социјалних односа и ширег друштвеног контекста. Поред тога, налази који указују на образац односа у којем осећај припадности има важну улогу у повезивању школског окружења и просоцијалног понашања додатно наглашавају значај овог конструкта као кључног механизма у развоју позитивних исхода (Cumsille et al., 2015, према Encina & Berger, 2021). У том смислу, добијени налази не само да потврђују теоријске моделе позитивног развоја младих, већ и директно подржавају кључне принципе превенцијске науке, који наглашавају значај ране интервенције, мултикомпонентних приступа и усмерености на јачање протективних фактора у природним окружењима, као што је школа (Catalano et al., 2012).

У целини посматрано, резултати каноничке анализе потврђују да се осећај припадности школи јавља као део ширих развојних образаца, у којима су индивидуалне компетенције, школске праксе и социјална искуства нераздвојиво повезани. Ови налази су у складу са Теоријом развојних система, која наглашава да се развојни исходи формирају кроз динамичку интеракцију појединца и контекста, а не као резултат изолованог деловања појединачних фактора (Lerner et al., 2015).

4.5. Интегративни модел односа између испитиваних фактора, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода

Резултати структурног моделовања указују да предложени односи између индивидуалних и школских фактора, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода нису у потпуности потврђени у иницијалној спецификацији модела. Чињеница да почетни модел није показао задовољавајуће уклапање указује на сложеност односа између испитиваних варијабли и на потребу за прецизнијим моделовањем релевантних предиктора. Овај налаз је у складу са савременим методолошким приступима у структурном моделовању, који указују да иницијални модели често представљају теоријске апроксимације комплексних развојних процеса, те да њихово даље прецизирање омогућава боље разумевање стварних односа између варијабли (Вугне, 2010; Kline, 2016). Истовремено, чињеница да је било неопходно модификовати модел додатно потврђује да односи између индивидуалних карактеристика, школског контекста и развојних исхода нису линеарни нити једноставни, већ представљају резултат динамичне интеракције више нивоа утицаја, што је у складу са развојно-системском парадигмом (Lerner et al., 2005a).

Након модификације модела, добијени резултати овог истраживања указују да квалитет односа наставник–ученик има кључну улогу у објашњењу осећаја припадности школи. Овај резултат сугерише да релациони аспекти школског окружења представљају централни фактор кроз који ученици формирају доживљај сопствене укључености у школску заједницу. Овакви налази су у складу са мета-аналитичким доказима који указују да подршка наставника представља један од најконзистентнијих и најснажнијих предиктора осећаја припадности школи (Allen et al., 2018b), али их ова студија додатно проширује показујући да овај однос задржава централну позицију чак и у присуству других релевантних индивидуалних и контекстуалних фактора. На тај начин, резултати овог истраживања доприносе прецизнијем разумевању релативне важности различитих извора утицаја, позиционирајући однос наставник–ученик као кључни релациони ресурс у оквиру школског микросистема.

Ови налази указују да осећај припадности школи има значајну улогу у повезивању школског искуства са позитивним развојним исходима, при чему се утицаји школског окружења обликују кроз ученикову субјективну интерпретацију сопственог положаја у школи. Овакав образац односа у складу је са концептуализацијама припадности као „психолошког моста“ између социјалних искустава и индивидуалних исхода (Osterman, 2000), као и са претпоставкама савремених мотивационих и развојних теорија (Deci & Ryan, 2012; Roeser et al., 1996). Такође, добијени резултати представљају један од кључних доприноса овог истраживања, јер емпиријски подржавају теоријску претпоставку да субјективни доживљај припадности није само пратећи феномен школског искуства, већ активни процес који учествује у повезивању и трансформацији контекстуалних утицаја у развојне исходе (Allen & Kern, 2017). У том смислу, резултати овог истраживања доприносе јачању позиције осећаја припадности као значајног конструкта у оквиру позитивног развоја младих и превенцијске науке.

Резултати указују да нису сви иницијално претпостављени фактори подједнако релевантни, већ да се њихов значај испољава у контексту заједничког деловања унутар модела. Ово указује да релевантност појединих предиктора зависи од контекста у коме

делују, што додатно потврђује сложеност развојних процеса. Овај налаз је у складу са приступима који наглашавају значај мултиваријантних анализа у разумевању развојних процеса (Hair et al., 2010), а истовремено указује на могућност постојања посредних и контекстуално условљених ефеката варијабли које нису задржане у финалном моделу, што отвара простор за даља истраживања.

Добијени резултати у складу су са савременим концептуализацијама осећаја припадности школи као централног конструкта који повезује школски контекст са различитим развојним исходима (Allen et al., 2018a; Osterman, 2000). Из угла превенцијске науке, ови налази имају значајне практичне импликације. Истраживања показују да је осећај припадности школи снажан протективни фактор у односу на различите ризичне исходе, укључујући проблеме менталног здравља, насилно понашање и школски неуспех (Allen et al., 2018a; Catalano et al., 2002). Добијени налаз у складу је са протективно–протективним моделом деловања протективних фактора (Brook et al., 1986, 1989), према коме један протективни фактор, у овом случају позитивни односи са наставницима, може појачати ефекте другог протективног фактора – осећаја припадности школи у стварању позитивних исхода.

Налази структурног моделовања могу се разумети као логичан наставак претходно разматраних теоријских полазишта, према којима се позитиван развој ученика не може објаснити искључиво индивидуалним карактеристикама, већ пре свега односом између ученика и развојних ресурса у његовом окружењу. У том смислу, резултати овог истраживања подржавају развојно–системску перспективу позитивног развоја младих, која наглашава да се позитивни исходи остварују онда када су снаге младих усклађене са ресурсима контекста, као и становиште превенцијске науке да се развој најделотворније подстиче јачањем протективних и промотивних фактора у свакодневним окружењима деце и младих (Catalano et al., 2004a; Lerner et al., 2005a).

У том оквиру, посебно је значајно што је у финалном моделу управо квалитет односа наставник–ученик издвојен као кључни предиктор осећаја припадности школи. Такав налаз је у високом степену сагласан са претходним поглављима у којима је наглашен значај релационих фактора школског микросистема, јер савремена истраживања доследно показују да је подршка наставника један од најснажнијих предиктора школске припадности. Мета–анализа Алена и сарадника (Allen et al., 2018b) показала је да је управо подршка наставника међу најјачим факторима повезаним са осећајем припадности школи, док Остерман (Osterman, 2000) још раније указује да се осећај прихваћености и укључености развија у школама које ученицима омогућавају да себе доживе као вредноване чланове заједнице. Овај налаз је посебно важан јер додатно потврђује аргументацију из претходних поглавља да осећај припадности школи није тек општи доживљај школе, већ израз квалитета учениковог односа са школским контекстом. Другим речима, добијени резултати сугеришу да школско окружење има позитиван утицај на развој појединца онда када га ученик доживи као место у коме га важни други, односно наставници препознају, подржавају и укључују. Овакво тумачење у складу је и са теоријским основама о осећају припадности, која показује да је потреба за припадањем фундаментална људска мотивациона потреба, те да квалитетни и стабилни односи представљају један од основних услова психолошког функционисања и благостања (Baumeister & Leary, 1995). У том смислу, повезаност и квалитет односа ученика у школском окружењу постају кључни аспект њиховог субјективног благостања (Ledertoug & Raagup, 2021).

Даље, добијени резултати овог истраживања указују да осећај припадности школи представља значајан предиктор когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, о чему је било речи и у претходном поглављу. Овај налаз је посебно значајан јер потврђује да ангажованост ученика није искључиво функција когнитивних способности или академских захтева, већ у значајној мери зависи од квалитета социјалних искустава у школи, односно од интеракције између индивидуалних ресурса и контекстуалних услова (Appleton et al., 2008). Добијени резултати могу се додатно разумети у светлу Теорије учешћа и идентификације,

према којој осећај припадности представља кључну компоненту идентификације ученика са школом, која даље делује као механизам подстицања ангажованости у различитим школским активностима (Qin & Wan, 2015). У складу са тим, ангажованост се у савременој литератури не посматра као фиксна индивидуална особина, већ као вишедимензионалан и контекстуално осетљив процес, који обухвата бихејвиоралне, когнитивне и емоционалне аспекте ученичког функционисања (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004), док мета-аналитички налази показују да су афективни односи наставник–ученик значајно повезани са ангажованошћу ученика (Roorda et al., 2011).

Посматрано из те перспективе, модел подржава схватање да осећај припадности школи може функционисати као психолошки механизам преко којег квалитет односа са наставницима подстиче учешће ученика у школском животу (Fredricks et al., 2004; Roorda et al., 2011). Налази претходних истраживања указују да позитивни односи у школском окружењу, који подржавају развој осећаја аутономије, повезаности и компетентности, доприносе већем нивоу проактивне укључености ученика у академске активности (Zimmer-Gembeck et al., 2006). У том смислу, осећај припадности школи може се разумети као посредујући механизам који повезује квалитет односа са наставницима и вршњацима са ангажованошћу ученика (Zimmer-Gembeck et al., 2006). Додатно, добијени модел у складу је са резултатима који показују да осећај припадности који произилази из подржавајуће школске климе и квалитетних односа са вршњацима и наставницима доприноси развоју унутрашњих ресурса и стабилнијег идентитета, што се одражава на већу ангажованост, боље постигнуће и позитивније ставове према школи и школским обавезама (Wentzel et al., 2010). Овакав образац односа у складу је и са Моделом контекст–процес–исходи (Roeser et al., 1996), према којем перцепције школског окружења, посебно односа наставник–ученик, обликују ученикова мотивациона уверења, укључујући осећај припадности, који затим утичу на његове бихејвиоралне и психолошке исходе.

Једнако важан налаз је и то што осећај припадности школи у моделу предвиђа задовољство животом. Повезаност осећаја припадности школи и задовољства животом додатно указује да школа представља кључни развојни контекст који превазилази домен академског функционисања и обухвата шире аспекте благостања и психолошког функционисања младих (Allen et al., 2024; OECD, 2021). У том смислу, резултати потврђују да квалитет школског искуства обликује не само академске, већ и шире психолошке и социо-емоционалне исходе ученика (Allen et al., 2018a; Castelli & Marcionetti, 2024; Wu et al., 2023). Стога се у овом истраживању осећај припадности школи може разумети као један од путева кроз који квалитет школског искуства прелази границе школе и одражава се на општију процену сопственог живота (Allen et al., 2024; Castelli & Marcionetti, 2024).

Посматрано у целини, финални модел потврђује значај релационих фактора школског микросистема у позитивном развоју ученика. Добијени резултати у складу су са налазима мета-аналитичких студија које указују да осећај припадности представља кључну спону између социјалних искустава ученика и њихових развојних исхода (Korpershoek et al., 2020). У том контексту, значајно је да квалитетни односи са наставницима не утичу само на припадност школи, већ и на шире аспекте ученичког функционисања, укључујући академску мотивацију, социјално понашање и психолошко благостање (Keane et al., 2023; Roorda et al., 2011), при чему наставници често представљају кључне заштитне фигуре у развоју резилентности (Benard, 1993; Werner, 1990). Савремени прегледи и мета-анализе додатно указују да осећај припадности делује као значајан заштитни фактор у односу на ментално здравље, насиље и друге ризичне исходе (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024). Стога се унапређивање односа наставник–ученик и јачање осећаја припадности школи може разумети као један од кључних путева ка истовременом подстицању позитивног развоја и превенцији неповољних исхода (Allen & Kern, 2017; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024).

Чињеница да вршњачки и контекстуални фактори нису задржани у финалном моделу указује да њихов допринос није довољно изражен у присуству односа наставник–ученик, али

не искључује њихов значај, већ упућује на могућност индиректних и контекстуално условљених ефеката. Овај налаз може се тумачити у складу са истраживањима која указују да односи са значајним одраслима у школском контексту имају посебно важну и често доминантну улогу у обликовању осећаја припадности школи (на пример, Allen et al., 2018b), али и као позив за даља истраживања која ће ове односе испитивати у различитим контекстима и кроз лонгитудиналне приступе (Maxwell & Cole, 2007).

Добијени налази добијају додатни значај када се посматрају у ширем развојном и друштвеном контексту. Подаци указују да значајан број ученика не развија осећај припадности школи, при чему се овај проблем додатно интензивира током адолесценције (OECD, 2019). Истраживања доследно показују да осећај припадности има тенденцију опадања са узрастом, при чему ученици у средњој школи пријављују најниже нивое припадности (Wang & Eccles, 2012). У складу са тим, налази овог истраживања, који указују на значај релационих фактора, посебно односа наставник–ученик, могу се разумети као одраз развојно осетљивог периода у коме ученици постају подложнији променама у школском окружењу. Претходна истраживања показују да током образовних транзиција, као што је прелазак у средњу школу, долази до пораста осећаја усамљености и анксиозности, као и пада перципиране школске подршке (Benner & Graham, 2009; Niehaus et al., 2012).

Ови налази могу се даље тумачити у оквиру концепта хроносистема, који указује да се осећај припадности школи мења током времена као одговор на развојне и контекстуалне промене (Bronfenbrenner, 1993). У том смислу, резултати овог истраживања додатно указују да осећај припадности није стабилна карактеристика ученика, већ динамичан конструкт осетљив на промене у релационим искуствима и школском контексту. Посматрано из те перспективе, налази који указују на значај односа наставник–ученик добијају додатну тежину, јер управо ови односи могу представљати кључни протективни фактор у периоду повећаних развојних изазова и школских транзиција.

Добијени налази указују да осећај припадности школи не представља само исход школског искуства, већ значајан развојни конструкт кроз који се ефекти школског окружења повезују са позитивним развојним исходима ученика. У том смислу, финални модел представља интеграцију претходно разматраних емпиријских налаза и теоријских полазишта, показујући да се позитиван развој ученика најбоље може разумети кроз анализу интеракције између релационих фактора школског контекста и субјективних искустава ученика. Посебна вредност добијеног модела огледа се у томе што омогућава увид у могући правац односа испитиваних варијабли, указујући да се ефекти школског окружења могу разумети и кроз улогу осећаја припадности школи као повезујућег фактора.

5. ИМПЛИКАЦИЈЕ И ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

5.1. Теоријске импликације и допринос истраживања

Један од кључних теоријских доприноса ове дисертације огледа се у прецизнијем позиционирању осећаја припадности школи унутар парадигме позитивног развоја младих. Док се у постојећој литератури осећај припадност школи најчешће посматра као један од значајних корелата или предиктора позитивних исхода, резултати овог истраживања указују да припадност школи има далеко значајнију улогу. Конкретно, налази показују да осећај припадности школи не представља само пратећи феномен позитивног функционисања, већ значајан психолошки конструкт кроз који се може разумети повезаност између индивидуалних и контекстуалних ресурса и позитивних развојних исхода. На тај начин, осећај припадности школи се може разумети као конструкт који омогућава интеграцију ученика у школски контекст и активирање развојних потенцијала. Ово указује да је осећај припадности један од важних процеса који може објаснити повезаност школског окружења и развојних исхода ученика, што представља значајан теоријски и практични допринос области образовања и превенцијске науке. Истовремено, овакво теоријско позиционирање доприноси даљем развоју парадигме позитивног развоја, јер пружа емпиријску потпору схватању да „повезаност“, као значајан конструкт у оквиру модела позитивног развоја, није само једна од компоненти позитивног развоја, већ и конструкт који има важну улогу у структури односа између развојних ресурса и исхода.

Дисертација даје значајан допринос кроз интеграцију еколошке перспективе и парадигме позитивног развоја у објашњењу осећаја припадности школи. Уместо редукционистичког приступа који изолује појединачне факторе, истраживање показује да је осећај припадност школи резултат сложене интеракције индивидуалних карактеристика и фактора школског окружења. Налази указују да се осећај припадности школи формира у оквиру микросистема, кроз односе са наставницима и вршњацима, али и да је истовремено условљен ширим контекстуалним карактеристикама школе, као што су дисциплинске праксе које наставници примењују и перцепција школске климе. Овим се подржава претпоставка да се развојни исходи не могу разумети искључиво кроз изоловане утицаје, већ из динамичних и реципрочних односа између појединца и окружења.

Резултати истраживања даље указују да осећај припадности школи није једнако повезан са свим испитиваним позитивним развојним исходима. Најснажнија повезаност утврђена је са задовољством животом и когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи, док је повезаност са просоцијалним понашањем слабија и вероватно посредована другим факторима. Овај налаз има важне теоријске импликације, јер доприноси прецизнијем разумевању позитивног развоја младих, указујући на различите начине обликовања позитивних развојних исхода.

У оквиру превенцијске науке, дисертација доприноси постојећим сазнањима кроз прецизније разумевање осећаја припадности школи као значајног протективног и промотивног фактора у развоју ученика. Налази указују да осећај припадности није само пратећи индикатор позитивног функционисања, већ процес који може имати важну улогу у повезивању школског окружења са развојним исходима, пре свега са задовољством животом и когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи. Истовремено, резултати указују да се осећај припадности обликује под утицајем комбинације индивидуалних ресурса ученика и карактеристика школског окружења, што је у складу са приступом превенцијске науке усмереним на идентификацију кључних протективних фактора.

Даље, дисертација доприноси разумевању улоге социо-емоционалних компетенција ученика, показујући да њихов утицај на осећај припадности није униформан. Конкретно, компетенције у домену успостављања и одржавања односа са другима издвајају се као најзначајнији предиктор осећаја припадности школи, док остале компетенције не показују

једнако снажан ефекат. Овај налаз указује да социо-емоционалне компетенције не делују као јединствен конструкт, већ као скуп вештина које имају различиту улогу у развоју ученика. На тај начин, дисертација указује на потребу за циљаним приступима у развоју појединачних компетенција онда када се тежи унапређењу осећаја припадности школи.

Дисертација такође доприноси психометријској и теоријској дебати о природи осећаја припадности школи. Налази указују на оправданост једнодимензионалног приступа, али истовремено упућују на извесну унутрашњу хетерогеност овог конструкта, што одражава његову концептуалну сложеност.

У целини посматрано, теоријски допринос ове дисертације огледа се у интеграцији парадигме позитивног развоја младих, еколошке перспективе и превенцијске науке у јединствен оквир за разумевање осећаја припадности школи. Полазећи од претпоставке да се развој младих одвија у интеракцији индивидуалних ресурса и карактеристика окружења, истраживање показује да осећај припадности школи представља значајан психолошки конструкт кроз који се ова интеракција може повезати са конкретним развојним исходима. На тај начин, припадност се не посматра искључиво као индикатор позитивног функционисања, већ као конструкт који омогућава разумевање повезаности квалитета релационих искустава у школи са ангажованошћу и субјективним благостањем ученика.

Овакво разумевање има посебан значај у контексту превенцијске науке, јер омогућава померање фокуса са идентификације ризика на разумевање механизма који подржавају позитиван развој. Уместо да се школа посматра искључиво као место примене превентивних програма, резултати указују да њена свакодневна пракса представља важан ресурс за јачање осећаја припадности, а тиме и за подстицање позитивних развојних исхода. На овај начин, превенција се концептуализује као интегрални део свакодневног функционисања школе, а не као скуп изолованих интервенција.

Истовремено, у оквиру парадигме позитивног развоја младих, дисертација доприноси прецизнијем разумевању улоге школског контекста у подстицању развојних потенцијала ученика. Налази указују да се позитивни исходи не могу посматрати изоловано, већ као резултат динамичне интеракције индивидуалних карактеристика ученика и квалитета школског окружења, при чему осећај припадности има централну улогу у том процесу.

Овакво интегративно разумевање доприноси даљем развоју теоријских модела који повезују позитиван развој младих и превенцијску науку, указујући на значај школског контекста као простора у коме се истовремено остварују развојне и превенцијске функције. На тај начин, дисертација пружа теоријску основу за развој приступа који су истовремено усмерени на јачање ресурса и смањење ризика, што представља један од кључних циљева савремене превенцијске науке.

На крају, дисертација даје значајан допринос у контексту Србије, будући да интегративни приступи који повезују осећај припадности школи, индивидуалне карактеристике и карактеристике школског окружења са позитивним развојним исходима нису у довољној мери заступљени у домаћој литератури. Добијени налази пружају емпиријску основу за разумевање ових процеса у конкретном образовном контексту и указују на применљивост савремених теоријских приступа у домаћим условима.

5.2. Практичне импликације и допринос истраживања

Добијени налази указују да осећај припадности школи представља значајан развојни ресурс и процес који има значајну улогу у повезаности школског окружења и позитивних развојних исхода ученика, што може имати важне импликације за превенцију проблема понашања. Резултати регресионе анализе показују да осећај припадности школи значајно предвиђа когнитивну и бихејвиоралну ангажованост ученика у школи, просоцијално понашање и задовољство животом, док резултати структурног моделовања указују да он има значајну улогу у односу између квалитета односа наставник–ученик и позитивних развојних

исхода. У том смислу, осећај припадности школи може се разумети као значајна тачка утицаја на позитиван развој ученика.

Посматрано из перспективе превенцијске науке, ови налази имају посебан значај јер указују на померање фокуса са искључиво редукције ризичних понашања ка идентификацији и јачању заштитних фактора и развојних ресурса. У том контексту, осећај припадности школи може се посматрати као кључни протективни фактор који доприноси позитивном функционисању ученика и истовремено смањује ризик од појаве неповољних исхода. Овакво разумевање у складу је са савременим приступима у превенцијској науци, који наглашавају значај проучавања посредних механизма и развојних процеса (Coie et al., 1993; Rizzo et al., 2022).

Полазећи од ових налаза, осећај припадности школи не треба посматрати искључиво као жељени исход, већ и као један од централних циљева на које интервенције треба да буду усмерене. За разлику од приступа који су превасходно фокусирани на редукцију ризичних понашања, резултати указују на значај подстицања позитивних релационих искустава ученика у школи, као кључног фактора њиховог ангажовања у школи, благостања и социјалног функционисања. У том смислу, интервенције усмерене на јачање осећаја припадности представљају пример приступа који истовремено делује превентивно и развојно.

Када је реч о конкретним правцима деловања, резултати указују да су кључне тачке интервенисања управо они фактори који су се издвојили као значајни предиктори осећаја припадности школи. То се, пре свега, односи на социо-емоционалне компетенције ученика у домену успостављања и одржавања односа са другима, технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, квалитет односа наставник–ученик, позитивне бихејвиоралне дисциплинске праксе, као и квалитет међусобних односа ученика. Истовремено, налази указују да кажњавајуће дисциплинске технике и перцепција присуства вршњачког насиља делују у супротном смеру, односно умањују осећај припадности школи. Ови налази имају директне импликације за превенцијску праксу, јер указују на конкретне факторе на које је могуће деловати у оквиру школског система.

У том контексту, резултати указују на потребу за преиспитивањем доминантних дисциплинских приступа и постепеним преласком ка моделима који су засновани на подршци, разумевању и развоју одговорности код ученика, уместо на кажњавању. Посебно се издваја значај приступа социо-емоционалног учења и ресторативних пракси, који представљају интервенције усмерене на јачање социо-емоционалних компетенција и квалитета односа, а тиме и на јачање осећаја припадности као кључног протективног фактора.

Посебно место у практичним импликацијама заузима однос наставник–ученик, имајући у виду да резултати указују не само на његов директан допринос осећају припадности, већ и на његову значајну улогу у моделу односа са когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу у школи и задовољством животом код ученика. Овај налаз указује да унапређивање квалитета интеракција између наставника и ученика представља један од најефикаснијих путева деловања у школском контексту, са јасним превентивним потенцијалом.

Додатно, резултати каноничке корелационе анализе указују на постојање више образаца повезаности између предикторских варијабли, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода. Овај налаз упућује на сложеност развојних процеса и указује да не постоји јединствен пут ка позитивним исходима, већ да се они остварују кроз различите комбинације индивидуалних и контекстуалних фактора. У складу са тим као и са постулатима превенцијске науке потребно је примењивати диференциране и контекстуално осетљиве интервенције (Kia-Keating et al., 2024; Nation et al., 2003).

У целини посматрано, добијени резултати указују да школа има потенцијал да делује као значајан развојни и превентивни систем, при чему се кључни механизми овог деловања налазе у свакодневним релационим и контекстуалним факторима. У том смислу, превенција

се не може посматрати искључиво као скуп изолованих програма, већ као интегрални део начина функционисања школе, који се огледа у квалитету односа, дисциплинским праксама и општој школској клими. Овакво разумевање представља основу за развој интервенција које су истовремено усмерене на јачање ресурса ученика и смањење ризика, што представља један од кључних циљева савремене превенцијске науке (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019).

У наставку ће бити приказане и сумиране стратегије и интервенције за које постоје докази да повољну утичу на развој осећаја припадности школи. За потребе овог рада, подељене су у четири домена: интервенције усмерене на унапређење односа наставник–ученик и дисциплинских пракси које наставници примењују, интервенције усмерене на унапређење социо-емоционалних компетенција ученика, интервенције усмерене на унапређење међусобних односа ученика и интервенције усмерене на унапређење организационог функционисања школе. У складу са добијеним резултатима истраживања, највећа пажња посвећена је интервенцијама које су усмерене на унапређење односа између ученика и наставника, као и дисциплинских пракси које наставници примењују.

5.2.1. Интервенције за унапређивање односа наставник–ученик и школских пракси у функцији развоја осећаја припадности школи

Полазећи од добијених резултата, који указују на централну улогу односа наставник–ученик у развоју осећаја припадности школи, практичне импликације овог истраживања усмерене су пре свега на унапређивање релационих и педагошких пракси у школском контексту. Налази указују да припадност школи није искључиво индивидуално искуство ученика, већ резултат интеракције између карактеристика ученика, наставничких пракси и ширег школског окружења. Препоруке које следе произилазе из интеграције добијених емпиријских налаза и савремених теоријских приступа. Практичне импликације могу се груписати у неколико кључних области. Прво, оне се односе на унапређивање квалитета односа наставник–ученик као централног фактора повезаног са развојем осећаја припадности школи и обухватају примену конкретних интервенција усмерених на јачање ових односа у свакодневној наставној пракси. Друго, укључују шире наставне праксе које обликују искуство ученика у учионици. Треће, односе се на начине управљања понашањем и дисциплинске приступе. Четврто, обухватају пружање социјалне и емоционалне подршке ученицима и развој подржавајућих односа. Коначно, пето, указују на значај системске подршке и стручног усавршавања наставника као предуслова одрживих промена.

У домену конкретних приступа и активности усмерених на јачање ових односа, а у условима растућих системских притисака на наставничку професију, интервенције усмерене на изградњу односа са ученицима, које се могу интегрисати у свакодневни школски живот и уградити у постојеће праксе, показују се као посебно корисне (Allen & Kern, 2019). Посебно је значајно да чак и релативно једноставне и кратке интервенције могу имати мерљиве ефекте на ангажованост и квалитет односа. Обједињујући различите стратегије и интервенције, Кели (Kelly, 2018) предлаже низ приступа усмерених на изградњу квалитетних односа наставник–ученик. Ови приступи укључују давање приоритета развоју подржавајућих односа, стварање брижног и сигурног окружења за учење, пружање емоционалне подршке ученицима, као и осетљивост на њихове потребе и емоционална стања. Поред тога, наглашава се значај показивања интересовања за ученике, настојања да се разуме њихова перспектива, обезбеђивања правичног третмана и узајамног поштовања, као и подстицања позитивних вршњачких односа и осећаја заједништва у одељењу (Kelly, 2018).

Такође, један од важних аспеката квалитета односа наставник–ученик односи се на природу и границе тих односа (Markham & Aveyard, 2003). Када су границе између наставника и ученика круте и изразито наглашене, могућности да ученици стекну увид у личности наставника бивају ограничене, што умањује простор за развој квалитетних односа и осећаја повезаности, што упућује на препоруку да наставници ипак треба да избегавају

успостављање крутих и ригидних граница између своје професионалне и приватне стране личности. Слично томе, интервенција коју су осмислили Гехлбах и сарадници (Gehlbach et al., 2016), заснована на претпоставци да уочавање сличности између ученика и наставника доприноси већем допадању и ближим односима, омогућила је наставницима и ученицима да се боље упознају. У оквиру ове интервенције, ученици су добили повратну информацију о пет сличности које деле са својим наставницима, док су наставници добили паралелну повратну информацију о заједничким карактеристикама са ученицима. Налази указују на унапређене односе и више оцене код ученика и наставника који су делили сличности, као и на значајно смањење разлика у академском постигнућу између група ученика у тој школи, за више од 60% (Gehlbach et al., 2016). Ови односи се могу систематски развијати кроз наставничке праксе које укључују показивање бриге и поштовања, одговорну и подржавајућу комуникацију, боље упознавање ученика, препознавање и подстицање њихових снага, као и кроз охрабрујући и пријатељски приступ (Allen & Kern, 2020; Shochet & Orr, 2020). Значај ових односа додатно потврђују налази да школе у којима се негују квалитетни односи наставник–ученик имају за 31% мање бихејвиоралних проблема током школске године (Marzano, 2003). Даље, Кук и сарадници (Cook et al., 2018) показују да нешто једноставно попут личног поздрава може допринети већој ангажованости ученика, при чему наставник који поздравља ученике на вратима учионице може повећати ученичку ангажованост за 20%.

Друго, у области наставних пракси које обликују свакодневно искуство ученика, ефикасно окружење за учење представља један од кључних фактора који доприносе школској клими, при чему наставници имају значајну улогу у његовом обликовању кроз примену различитих наставних пракси. Ове праксе обухватају постепено вођење и пружање подршке у учењу (енгл. *scaffolding*), повезујућа настава (енгл. *connective instruction*), културно респонзивну педагогију, подстицање експериментисања, решавање проблема и подстицање креативности, контролу непримереног понашања и вршњачког насиља, као и кооперативни и групни рад (Cooper, 2014; El Zaatari & Maalouf, 2022).

У процесу постепеног вођења и пружања подршке у учењу, наставници моделују задатке и пружају ученицима јасна упутства, што доприноси развоју осећаја компетентности и самопоуздања (Bandura, 1997; Oyserman et al., 2006). Истовремено, подршка метакогнитивним процесима, као што су рефлексивност и предвиђање, омогућава ученицима да преузму активнију улогу у сопственом учењу (Booker, 2021). Пружање академске подршке на тај начин може унапредити осећај припадности школи (Goodenow, 1993b) и ојачати уверења ученика о сопственом потенцијалу (Darling-Hammond et al., 2020).

Поред тога, значајну улогу имају наставне праксе које омогућавају повезивање наставних садржаја са стварним животом ученика. Повезујућа настава подразумева да наставници подстичу ученике да повежу своје ставове, уверења и животна искуства са наставним садржајима, чиме се повећава њихова укљученост и осећај смислености учења (Cooper, 2014). Овакав приступ уважава индивидуалност ученика и њихове различите интересе и искуства, чиме се доприноси смањењу јаза између школских и животних искустава и јачању осећаја припадности (Fong Lam et al., 2015; Hayes et al., 2017).

С тим у вези, културно респонзивна педагогија представља важан приступ унапређивању квалитета наставе и осећаја припадности, посебно у мултикултуралним учионицама. Овај приступ подразумева повезивање наставе са културом, језиком и свакодневним искуствима ученика, уз истовремено очување њиховог културног идентитета (Aceves & Orosco, 2014; Hayes et al., 2017). Примена ових принципа омогућава наставницима да креирају инклузивно и разноврсно окружење за учење, које подстиче критичко мишљење и социјалну свест ученика (Berlian & Huda, 2022). Укључивање тема као што су друштвене неправде, стереотипи и предрасуде у наставу, као и подстицање дискусије о различитим искуствима, доприноси бољем разумевању других и јачању осећаја припадности (Harris, 2021; Robinson, 2020).

Поред наведених приступа, подстицање критичког мишљења, решавања проблема и креативности представља важан аспект наставних пракси (Faour, 2012). У складу са тим,

подстицање експериментисања омогућава ученицима да истражују и уче кроз искуство, што доприноси развоју осећаја сигурности и личног идентитета (Kolb, 1984; Lerner et al., 2005b). Коначно, важну улогу има и подстицање ученичке аутономије. Наставници који уважавају потребу ученика за самосталношћу и омогућавају им избор у процесу учења доприносе развоју унутрашње мотивације и самопоштовања (Booker, 2021; Martin & Dowson, 2009; Wallace et al., 2012). Насупрот томе, недостатак аутономије може довести до демотивације и смањене укључености ученика, што може ослабити њихов осећај припадности одељењу (Goodenow, 1993a).

Важан елемент ових стратегија представља и примена позитивног управљања учионицом (Kelly, 2018). У складу са тим, наставници могу додатно подстицати осећај припадности школи кроз стварање позитивног и инклузивног окружења за учење, које се заснива на групном раду, заједничким активностима и коришћењу наставних садржаја који се ослањају на снаге и интересовања ученика (Keyes, 2019). Истовремено, ефикасно управљање одељењем које је засновано на подршци, а не на кажњавању, показује позитивне ефекте на развој осећаја припадности школи (Keyes, 2019).

Треће, у погледу управљања понашањем и дисциплинских приступа, важна пракса односи се на компетентност наставника да контролишу непримерено понашање и вршњачко насиље (Gleason, 2011; Porter et al., 2024). Поред тога, наставници морају бити вешти у обликовању социјалне динамике у учионици кроз управљање понашањем и конфликтима који се јављају између група у одељењу, као и унутар њих, настојећи да ученике укључе у различите наставне активности (Hamm et al., 2011). Управљање конфликтима и непримереним понашањем може допринети смањењу осећаја несигурности и подстаћи развој осећаја припадности. Када су у питање дисциплинске праксе, нарочито се истиче да наставници треба да избегавају примену казних дисциплинских пракси (Miller & Desberg, 2009). Иако кажњавање може дати тренутне резултате, дугорочно гледано ученици могу развити отпор и негативна осећања према наставницима и школи. Штавише, када се казне доживљавају као неправедне, вршњачко насиље и виктимизација заправо могу да се повећају (Kupchik & Farina, 2016). Уместо кажњавања, наставници треба да успоставе неколико једноставних правила у учионици, која треба да се примењују правично и доследно, без изузетака (Miller & Desberg, 2009). У циљу превазилажења негативних ефеката кажњавања, потребно је применити одређене поступке који ће укључивати ученика у процес доношења одлука у вези са дисциплинским приступима и оснаживати њихово учешће у креирању школских правила и прописа (Humphreys, 2008). Такође се препоручује да се ученицима омогући да изразе своје бриге и да се подстакну да дају предлоге о разним ситуацијама, на пример о томе како да контролишу свој бес (Feigenberg, 2007). Поред тога, школска правила морају бити јасна и примењивана правично (El Zaatari & Maalouf, 2022). Даље, учестало оцењивање ученика или евалуације наставника и школа може имати одређене предности, али носи много више недостатака и не може се сматрати праксом која унапређује климу учења (Brockmeier et al., 2014), те је у том смислу потребно избегавати их увек када то није неопходно. Честе провере знања представљају један од главних разлога због којих ученици показују отпор према одласку у школу и испољавају слаб осећај припадности школи (El Zaatari & Ibrahim, 2021).

Четврто, у домену пружања социјалне и емоционалне подршке ученицима, наставници треба да пружају подршку ученицима, како онима са слабијим академским постигнућем, тако и онима који постижу високе резултате, кроз њихово усмеравање и подстицање да даље развијају своје потенцијале (Farrelly, 2013). У том контексту, неопходно је да наставници одговарају на индивидуалне потребе ученика (Bouchard & Berg, 2017), препознају квалитетан рад и похваљују постигнућа, као и да показују осетљивост за њихове потребе (Chhuon & Wallace, 2014) и емоционална стања (Porter et al., 2024). Ова подршка подразумева и показивање интересовања за лични живот ученика и њихов културни контекст (Booker, 2021; Harris, 2021), чиме се додатно јача осећај повезаности и припадности. Истовремено, квалитет односа наставник–ученик заснива се на реципроцитету. Иако

наставници треба да показују интересовање за академски и социјални живот ученика, и ученици треба да развијају брижан однос према наставницима (Bouchard & Berg, 2017). Међутим, како аутори (Bouchard & Berg, 2017) даље указују, такви односи се не развијају спонтано, већ захтевају да наставници покажу спремност да са ученицима поделе одређене личне информације, чиме се ствара основа за развој реципрочних односа у учионици. Поред тога, наставници делују као значајни узор ученицима, што додатно наглашава њихову улогу у развоју компетенција ученика.

Коначно, пето, у оквиру стручног усавршавања наставника, унапређивање компетенција наставника у области управљања учионицом, културне компетентности (Gay, 2010; Marzano et al., 2003), као и у области социо-емоционалног учења (Kovačević Lepojević et al., 2024) препоручују се као важне системске мере. Иако су многе од ових пракси интуитивно присутне у раду наставника и школских руководилаца, у овој области и даље постоји потреба за снажнијим емпиријским доказима. Стога, професионалне могућности за стручно усавршавање могу додатно оснажити наставнике и подржати их у раду са ученицима (Longaretti, 2020). Даље, посебно је важно развијати стратегије којима школе могу систематски подстицати наставничку подршку и посвећивати време и ресурсе неговању односа наставник–ученик (Allen et al., 2022b; Shochet & Orr, 2020).

Генерално, добијени налази указују да се осећај припадности школи може унапређивати кроз интегрисани приступ који обухвата квалитетне односе наставник–ученик, подржавајуће наставне праксе, правичне и конструктивне дисциплинске приступе, као и системску подршку наставницима. Ови налази су у складу са савременим приступима у превенцијској науци, који наглашавају значај истовременог јачања протективних фактора и смањења ризика кроз контекстуално осетљиве интервенције (Coie et al., 1993). У том смислу, школе се препознају као кључно окружење за подстицање позитивног развоја ученика, при чему систематско улагање у односе, подршку и квалитет наставе представља један од најефикаснијих путева ка изградњи одрживе културе припадности школи.

Ипак, на самом крају овог поднасловa, важно је поменути да се развој ових односа одвија у оквиру специфичних организационих и системских ограничења, што указује да изградња квалитетних односа између ученика и наставника није без изазова и истиче потребу за њиховим додатним разматрањем у контексту практичне примене. Наставници се често суочавају са временским ограничењима, професионалним оптерећењем и системским притисцима који могу отежати развој ових односа (Allen et al., 2021d). Типичан наставник у средњој школи виђа више од 100 ученика дневно, у временском оквиру од око 45 минута по часу, без увида у активности ученика ван наставе. Као последица тога, долази до смањења поверења ученика у наставнике и њихове перцепције личне подршке и пажње (Farrington et al., 2012). Истовремено, новија истраживања указују да наставници, услед континуираних системских притисака, имају све мање времена за изградњу квалитетних односа са ученицима (Partridge et al., 2021).

Ови изазови постају посебно изражени у контексту образовних реформи, које често подразумевају значајне промене у наставним програмима, начину подучавања и оцењивања. У таквим условима, наставници могу бити изложени повећаном професионалном притиску, што може негативно утицати на њихову способност да ефикасно управљају наставним процесом и успостављају квалитетне односе са ученицима (Ibrahim & Al-Taneiji, 2019). Последично, наставници могу постати мање осетљиви на развојне потребе ученика и мање склони пружању адекватне бриге и подршке, што доводи до разочарања ученика и смањења осећаја припадности школи (Ibrahim & El Zaatari, 2020).

Поред организационих и системских фактора, важну улогу имају и емоционални и професионални изазови са којима се наставници суочавају. Непоштовање од стране ученика може допринети развоју негативних емоција и професионалне исцрпљености наставника (Hastings & Bham, 2003), док висок ниво стреса, сагоревање и неефикасне стратегије суочавања могу бити повезани са слабијим исходима код ученика (Herman et al., 2018).

Ипак, у школској клими обележеној супротстављеним интересима, стресом наставника и професионалним незадовољством, чак и наизглед једноставне интервенције могу имати значајну улогу у унапређивању осећаја припадности школи (Allen et al., 2021e). У том смислу, пружање системске подршке наставницима представља важан предуслов за унапређивање квалитета наставе и максимизирање развојних потенцијала ученика.

5.2.2. Интервенције за унапређивање социо-емоционалних компетенција ученика у функцији развоја осећаја припадности школи

Полазећи од налаза овог истраживања, који указују на значај социо-емоционалних компетенција као кључног индивидуалног предиктора осећаја припадности школи, развој ових компетенција намеће се као важан правац интервенција у школском контексту. Посебно у оквиру превенцијске науке, ове интервенције препознају се као приступи који доприносе јачању индивидуалних капацитета ученика и подршци њиховом позитивном развоју (Catalano et al., 2004a; Lerner et al., 2005a). Конкретније, социо-емоционалне компетенције могу деловати као механизам кроз који ученици остварују квалитетније односе са вршњацима и наставницима, што представља један од кључних предуслова за развој осећаја припадности школи. У том смислу, интервенције усмерене на њихов развој не делују директно на осећај припадности, већ индиректно кроз унапређење интерперсоналних односа, емоционалне регулације и социјалне интеграције ученика (Allen et al., 2022b; Kern et al., 2017). У складу са тим, интервенције усмерене на развој социо-емоционалних компетенција могу се разумети као један од могућих начина унапређивања осећаја припадности школи.

Имплементација програма социо-емоционалног учења представља један од најсистематичнијих приступа развоју ових компетенција у школском контексту. Ови програми омогућавају ученицима не само да усвоје специфичне вештине, већ и да активно учествују у обликовању социјалне и емоционалне климе у одељењу, што додатно јача њихов осећај повезаности са школом (Dobia et al., 2019; Frydenberg et al., 2017). С тим у вези, посебно је важно да ученици овладају социјалним вештинама усмереним на развијање емпатије, вештине решавања проблема, ефикасну интерперсоналну комуникацију и вештине решавања конфликта (Allen et al., 2022b; Hassani et al., 2023).

Значајну емпиријску подршку имају структурисани програми социо-емоционалног учења који систематски развијају вештине успостављања и одржавања односа са другима. Мета-аналитички налази показују да овакви програми доводе до значајног унапређења социјалних вештина, квалитета вршњачких односа и просоцијалног понашања, уз истовремено смањење проблема у понашању (Durlak et al., 2011).

Ефикасност оваквих приступа најјасније је потврђена кроз развој и евалуацију конкретних програма заснованих на доказима. На пример, програм Други корак (енгл. *Second Step*) представља један од најистраживанијих школских програма социо-емоционалног учења који је директно усмерен на развој емпатије, регулацију емоција и унапређење социјалних вештина (Low et al., 2015). Истраживања показују да примена овог програма доводи до значајног смањења агресивног понашања и повећања просоцијалних интеракција међу ученицима (Low et al., 2015). Слично томе, програм Промовисање алтернативних стратегија размишљања (енгл. *Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS*) фокусиран је на развој емоционалне свести, контроле импулса и интерперсоналних вештина (Greenberg et al., 2004), а његове евалуације указују на побољшање социјалних компетенција и квалитета односа са вршњацима, као и на смањење проблема у понашању (Shi et al., 2022).

Поред универзалних програма социо-емоционалног учења, интервенције које комбинују социјално учење са структурисаним групним активностима такође показују високу ефикасност (Durlak et al., 2011). На пример, програм Позитивна акција (енгл. *Positive Action*) усмерен је на развој позитивних односа кроз интеграцију когнитивних (на пример, уверења и доношење одлука), емоционалних (на пример, препознавање и регулација емоција) и бихејвиоралних компоненти (на пример, просоцијално и одговорно понашање)

(Flay & Allred, 2010). Истраживања показују да овај програм доприноси унапређењу социјалних вештина, смањењу насилног понашања и јачању припадности школи (Snyder et al., 2012). Додатно, интервенције усмерене на развој емпатије и способност заузимања перспективе других, као што су програми социјалне перцепције и тренинзи вештина комуникације, показују значајан ефекат на побољшање вршњачких односа и смањење конфликта (Schonert-Reichl et al., 2015). Ови приступи омогућавају ученицима да боље разумеју емоције и намере других, што представља основу за изградњу стабилних и подржавајућих односа (Eisenberg et al., 2015).

У целини посматрано, добијени налази указују да социо-емоционалне компетенције представљају кључни индивидуални фактор повезан са осећајем припадности школи, те да интервенције усмерене на њихов развој имају потенцијал да индиректно, али систематично допринесу унапређењу овог развојног исхода. Ови резултати додатно потврђују значај интеграције програма социо-емоционалног учења у школску праксу као једног од кључних праваца подстицања позитивног развоја ученика.

5.2.3. Интервенције за унапређење међусобних односа ученика у функцији развоја осећаја припадности школи

У складу са добијеним налазима који указују на значај међусобних односа вршњака као једног од значајних предиктора осећаја припадности школи, практичне импликације могу се операционализовати кроз примену конкретних интервенција усмерених на унапређивање квалитета интеракција међу ученицима, јачање међусобног поверења и подстицање позитивне социјалне климе у одељењу. Оснаживање ових односа сматра се важним задатком у школском контексту на плану подстицања осећаја припадности школи (Allen & Kern, 2020; Hassani et al., 2023; Leadbeater et al., 2023; Shochet & Orr, 2020).

Развој осећаја припадности школи подстиче се позитивним вршњачким односима заснованим на љубазности и узајамном поштовању, чиме се омогућава ученицима да се осећају прихваћено и укључено у школско окружење (Allen et al., 2022a). Приступи за унапређивање вршњачких односа укључују програме превенције и интервенције усмерене на развој позитивног самопоимања, благостања, социо-емоционалних вештина и стратегија за превенцију вршњачког насиља (Cervantes & Gutierrez, 2019; Pollak et al., 2023).

У процесу унапређивања међусобних односа ученика, веома важну улогу имају наставници који своје деловање у овом смислу могу остварити кроз одељенске састанке, групни рад, кооперативне игре и подстицање учешћа у ваннаставним активностима (Cervantes & Gutierrez, 2019; El Zaatari & Ibrahim, 2021; Shochet & Orr, 2020). Такође, колаборативно учење и групни рад су кључне наставне праксе које наставници треба да имају на уму. Ученици који сарађују и уживају у тимском раду са вршњацима ради постизања заједничког циља имају тенденцију да развију снажнији осећај припадности школи (Keyes, 2019). Групни рад није намењен само унапређивању социјалних вештина ученика и задовољавању потребе за припадањем, већ и томе да им пружи прилику да дефинишу осећај сопства и да међусобно подржавају једни друге (Booker, 2021; Cohen & Viola, 2022). Подржавање сарадње, укључивање активности које подстичу развој социјалних вештина у наставни програм, развијање програма вршњачке подршке и менторства, пружање прилика за инклузивне клубове и групе доприноси успешној повезаности са вршњацима (Allen & Kern, 2019). Ове интервенције најчешће се реализују кроз структурисане школске праксе које укључују подстицање сарадње, интеграцију активности за развој социјалних вештина у наставу, као и развој програма вршњачке подршке и инклузивних група.

Заједничко деловање наставника и родитеља на развоју психосоцијалних вештина ученика представља важан предуслов за успешне интеракције (Newman et al., 2007). Истовремено, развој самопоштовања и подстицање прихватања и поштовања различитости међу ученицима имају кључну улогу у превенцији виктимизације и агресије (Guerra et al., 2011). У том контексту, пружање социјалне и емоционалне подршке, посебно

виктимизованим ученицима, може унапредити њихове ставове према школи, допринети промени негативних понашања и побољшању академског постигнућа. Истовремено, ученици ће бити склонији да се придржавају школских норми и правила у настојању да добију признање од стране школског особља (Kim, 2018).

Аутори (Allen & Kern, 2019) наводе различите примере конкретних интервенција усмерених на унапређивање вршњачких односа и осећаја припадности школи. Један од примера таквих интервенција односи се на активности усмерене на развој узајамног уважавања и препознавање позитивних карактеристика вршњака. У том контексту, активности попут размене писама захвалности омогућавају ученицима да идентификују и артикулишу позитивне особине, понашања и доприносе својих вршњака. Овакви приступи доприносе развоју емпатије, јачању позитивне перцепције других и изградњи социјалне повезаности, а истовремено подстичу осећај вредности и прихваћености код ученика. Посебан значај оваквих интервенција огледа се у њиховом двоструком ефекту, будући да истовремено делују и на онога ко пружа уважавање и на онога ко се уважава, чиме се подстиче узајамна позитивна интеракција у групи. Поред тога, интервенције усмерене на рефлексiju личних искустава у вршњачким односима могу имати значајну улогу у развоју дубљег разумевања социјалних интеракција. Активности које подразумевају присећање и анализу позитивних искустава у пријатељствима омогућавају ученицима да интегришу своја искуства, препознају обрасце квалитетних односа и идентификују факторе који доприносе одржавању и јачању пријатељстава. Истовремено, дељење ових искустава у групном контексту подстиче развој поверења, осећај заједништва и међусобно разумевање међу ученицима (Allen & Kern, 2019).

Ове интервенције имају посебан значај у контексту превенцијске науке, будући да доприносе јачању протективних фактора као што су социјална подршка, повезаност и позитивни вршњачки односи (Catalano et al., 2004b; Hawkins & Catalano, 1992). На тај начин, оне не само да унапређују осећај припадности школи, већ и индиректно доприносе смањењу ризика од социјалне изолације, вршњачког насиља и других неповољних развојних исхода (Durlak et al., 2011; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019).

Уопште, добијени налази указују да квалитет вршњачких односа представља значајан социјални механизам у формирању осећаја припадности школи, те да интеграција интервенција усмерених на њихово унапређивање у свакодневну школску праксу има потенцијал да значајно допринесе развоју позитивне социјалне климе и повезаности ученика, у складу са савременим приступима у превенцијској науци који наглашавају јачање протективних ресурса и подстицање позитивног развоја.

5.2.4. Интервенције за унапређивање организационог функционисања школе у функцији развоја осећаја припадности школи

Практичне импликације у домену организационог функционисања школе могу се разумети кроз више међусобно повезаних области деловања. Школе могу подржати развој припадности стварањем позитивне климе која у својим политикама, лидерству и нормама ставља нагласак на повезаност, што подразумева обезбеђивање физички и емоционално сигурног окружења, примену праведних и доследних дисциплинских пракси, као и одржавање високих академских стандарда (Allen et al., 2018b; Shochet & Orr, 2020).

5.2.4.1. *Руководство школе*

Иако наставници могу учинити много како би подржали осећај припадности школи код ученика са којима редовно раде, то неће бити одрживо уколико се осећај припадности школи не постави као приоритет на нивоу целе школе. Визија, смернице и приоритети школе углавном се дефинишу од стране руководства школе, тако да је улога школских лидера од централног значаја (Roffey, 2007). Уколико су лидери посвећени томе да свако дете има

прилику да оствари свој максимум у свим димензијама развоја, вероватније је да ће наглашавати и подржавати инклузиван осећај припадности унутар школске заједнице (Roffey, 2007). Истраживања (на пример, O’Keeffe, 2013) указују на више пракси које ефективни лидери примењују у циљу подршке осећају припадности школи:

- Разумеју да ће поједини ученици постићи успех само у безбедном и подржавајућем окружењу за учење и активно раде на стварању школског амбијента који је и физички и психолошки сигуран и безбедан;
- Обезбеђују време и/или флексибилност у дневном распореду како би наставници могли да изграде позитивне односе са ученицима;
- Организују професионално усавршавање запослених како би радили на подизању нивоа свести о значају односа и начина њиховог унапређивања;
- Подржавају политику понашања која је фокусирана на интерперсоналне односе, а не заснована искључиво на систему награда и казни;
- Подстичу наставнике да пружају подршку ученицима у свим доменима.
- Обезбеђују време за упознавање и разумевање ученика као истакнути део наставничке улоге.

5.2.4.2. Школске политике и култура припадности

Када образовни систем тежи постизању међународно конкурентних резултата и високог рангирања на међународним тестирањима, националне и локалне образовне политике у оквиру школског егзосистема примењују приступ оријентисан на постигнуће, који може утицати на праксе микросистема школе, наставне програме, стратегије подучавања и системе оцењивања ученика (Krishnan, 2010). Такве промене утичу на укупну школску климу и индиректно обликују развој осећаја припадности школи (El Zaatari & Ibrahim, 2021). У том контексту, важно је имати у виду да школске политике могу подстицати или ометати степен у коме сви ученици, без обзира на своје порекло, способности, родни идентитет, расни идентитет или сексуалну оријентацију, имају могућност да развију осећај припадности школи (Allen et al., 2021f). Стога се препоручује да осећај припадности буде дефинисан као експлицитна вредност школске културе (Allen et al., 2021e; El Zaatari & Maalouf, 2022), као и да школске политике обезбеде да сви кључни актери имају осећај да се њихов глас чује. Додатно, препоручује се формирање тимова који ће преиспитивати постојеће политике и праксе како би се избегло искључивање појединаца или група (Gray et al., 2018). Школски руководиоци треба да обезбеде и спровode политике које уређују односе наставника и ученика, уз истовремено очување безбедности свих актера (Gamble & Boyle, 2021). Тимски рад представља посебно важну стратегију у школама, будући да тимови наставника и другог школског особља могу бити формиран ради унапређења планирања и креирања политика, фокусирања на оперативне процесе и побољшања квалитета образовања (Bosworth et al., 2015).

5.2.4.3. Школска клима и структурни фактори

На осећај припадности школи могу утицати локалне и регионалне образовне политике, законодавство, прописи и иницијативе, као и начин на који се ови утицаји тумаче и примењују у школама и школским управама (Allen et al., 2016). На пример, образовне реформе усмерене на унапређивање академских исхода кроз већи нагласак на академско постигнуће могу негативно утицати на перцепцију школске климе код ученика, као и на њихово психолошко благостање и осећај припадности школи (Högberg & Lindgren, 2023). Додатно, поједина истраживања су се усмерила на аспекте као што су одмори и време ручка и утврдила да су се, када ти периоди нису били надгледани, ученици осећали мање безбедно,

што је утицало на њихове перцепције припадности (Porter et al., 2024). Друга истраживања указују да веће школе могу повећати осећај припадности јер ученици имају више могућности да упознају вршњаке сличних интересовања (Shaw, 2019). Остала истраживања у овој области фокусирају се на позитивне ефекте ваннаставних активности које школе нуде ученицима у односу на припадност (Allen et al., 2018a). То су све фактори које треба имати у виду приликом планирања интервенција усмерених на унапређење осећаја припадности школе.

5.2.4.4. *Партиципација ученика*

Истраживања даље указују да ће потпуно укључивање ученика у школски живот, омогућавање да доносе одлуке и да учествују у демократским праксама које их се тичу, омогућити да развију осећај припадности школи (Schall et al., 2016). У том смислу, стратегије које подстичу везивање ученика за школу подразумевају пружање различитих могућности ученицима да одговарају на постављена питања, позивање ученика да поделе своје мишљење на различите теме, постављање питања која подстичу критичко, рефлексивно мишљење, укључивање ученика у планирање наставног плана и програма, организовање кооперативног учења, вршњачког менторства и обезбеђивање услуга из заједнице (Benard, 1993). Један од начина укључивања ученика у ваннаставне активности јесте пружање прилике да преузму лидерске улоге кроз менторство и организовање школских друштвених догађаја (Stickl Naugen et al., 2019). Лидерске улоге пружају ученицима прилику да већ у раном узрасту развијају лидерске вештине и да се припреме за рад у групама и успостављање заједничких циљева (Pedersen et al., 2012). Ове улоге могу подстаћи повезаност између ученика-лидера и других ученика (Stickl Naugen et al., 2019). У таквим ситуацијама, они се осећају оснажено, активно укључено и мотивисано, уз висок ниво осећаја самоефикасности (Hughes & Pickeral, 2013). Пружање прилика адолесцентима да учествују у доношењу одлука повећава осећај припадности школи и омогућава им право да се њихов глас чује и да доносе сопствене одлуке како би се припремили за будућност (Ibrahim & El Zaatari, 2020). Будући да ученици непосредно живе свакодневна школска искуства, њихове перспективе представљају важан извор информација за унапређивање школских пракси. Уколико се образовне агенде и политике буду мењале у складу са искуствима и повратним информацијама релевантних актера, то може допринети унапређивању школске климе и учениковог осећаја припадности школе.

5.2.4.5. *Сарадња са родитељима*

Иако родитељска укљученост није била део предмета истраживања, сматрамо да је важно да се помене у контексту практичних импликација, имајући у виду да сарадња школе и родитеља има значајну улогу у унапређивању осећаја припадности школи код ученика (Baria & Gomez, 2022; Uslu & Gizir, 2017; Woolley & Bowen, 2007). Стога, подршка ученицима превазилази оквир учионице и захтева сарадњу школе и породице (Epstein & Sheldon, 2023). Школе би требало да индивидуализују своје планове у подстицању сарадње са родитељима, јер, приступ „једно решење за све“ прикрива сложеност потреба и улога које родитељи имају, као и ограничења са којима се суочавају и која ометају њихову укљученост у школски живот (Hourani et al., 2012). Неколико начина на које школе могу укључити родитеље у школски живот обухватају организовање информативних састанака како би помогле родитељима у развоју позитивних односа родитељ–дете и унапређивању вештина комуникације, уз истовремено истицање образовних циљева као приоритета (Allen et al., 2018b).

5.2.4.6. *Сарадња са научницима из области превенцијске науке*

Налази указују на потребу за развојем партнерстава између научника и школског особља, као и за системским приступом који омогућава одрживу и контекстуално прилагођену имплементацију превентивних програма. Генерално, постоји значајан јаз између истраживача у области превенције и практичара у школама, што додатно отежава примену научно утемељених интервенција (Bosworth, 2015). Приступи партнерству школа са научницима у области превенције које карактеришу међусобно поверење и уважавање обухватају: позивање наставника и других стручњака у образовању да активно учествују у истраживачком процесу; постављање питања наставницима о томе шта им је потребно како би унапредили школску климу и смањили ризична понашања, а затим обезбеђивање подршке у складу са исказаним потребама; усклађивање превентивних активности или приступа са визијом и потребама школе, као и са државним системом образовања; одржавање континуираног контакта са наставницима и школским лидерима и након завршетка иницијалног пројекта, истраживања или финансирања (Bosworth et al., 2015). Хитнија питања, као што су оцењивање, обезбеђивање услуга за све већи број ученика у систему специјалног образовања, интеграција технологија и наставних метода, често су у фокусу школских приоритета и професионалног усавршавања (Zins et al., 2007).

5.2.4.7. *Улога психолошко-педагошке службе*

У подстицању осећаја припадности школи посебна улогу може се приписати и члановима психолошко-педагошке службе (Conway, 2025), кроз сарадњу са актерима унутар система у циљу стварања подржавајућих услова за позитивне исходе за све ученике, попут неговања позитивних односа, пружања подршке у развоју курикулума и давања приоритета гласу ученика. На пример, у својој мета-анализи која испитује значај осећаја припадности школи за позитивне исходе, Ален и сарадници (Allen et al., 2018b) тврде да школски психолози могу имати кључну улогу у осмишљавању и примени политика, пракси и обука које унапређују осећај припадности школи када се примењује свеобухватан школски приступ. Они даље тврде да школски психолози могу подржати односе између ученика и наставника пружањем обуке и ресурса, омогућавањем отворене комуникације и подстицањем инклузивне праксе (Allen et al., 2021d), што имплицира на потребу за коришћењем компетенција члановима педагошко-психолошке службе у унапређивању осећаја припадности школи код ученика.

5.2.4.8. *Конкретне интервенције*

Примери појединачних интервенција усмерених на унапређење осећаја припадности школи код ученика подразумевају и остваривање непосредних интеракција директора школе са ученицима. На пример, чекање и поздрављање ученика при уласку у школски простор, упућивање превентивних порука на креативан и визуелно упечатљив начин (на пример, симболично постављање црвеног тепиха и ословљавање ученика „звездама“ школе), дељење информација о дисциплинским праксама и награђивање позитивног понашања (Bosworth et al., 2015). Ален и Керн (Allen & Kern, 2019) описују низ интервенција усмерених на јачање ангажованости и осећаја припадности ученика. Један од приступа подразумева активности које подстичу ученике да рефлектују о значају наставних садржаја у односу на сопствене циљеве и интересовања, укључујући идентификацију вредности наставе, *SWOT* анализу школског искуства и формулисање личних циљева. Овакве активности омогућавају ученицима да препознају применљивост онога што уче и повежу га са сопственим развојем, што доприноси већој мотивацији, ангажованости и осећају припадности.

Поред тога, исти аутори (Allen & Kern, 2019) указују на значај интервенција које подстичу ученике да изразе своје мишљење, превазиђу баријере у комуникацији са наставницима и развију осећај компетентности и сигурности у учионици. Интервенције засноване на игри улога, у којима ученици идентификују унутрашње и спољашње препреке за укључивање (на пример, страх од процене, несигурност или перцепција недовољне подршке), доприносе развоју стратегија за њихово превазилажење и јачању поверења између ученика и наставника. Такође, активности усмерене на препознавање и превазилажење прокрастинације омогућавају развој вештина саморегулације и конструктивних начина суочавања са изазовима у учењу. Овакви приступи доприносе већој ангажованости ученика и јачању осећаја припадности, будући да се школско окружење доживљава као подржавајуће и сигурно.

У целини посматрано, добијени налази указују да организационо функционисање школе представља кључни контекстуални оквир у коме се обликује осећај припадности школи, те да интервенције усмерене на унапређивање школског лидерства, политика, климе и партиципације ученика имају потенцијал да допринесу развоју овог развојног исхода. У том смислу, приступи који интегришу деловање на нивоу школе као целине у складу су са савременим приступима у превенцијској науци, који наглашавају значај контекстуално осетљивих и системски усмерених интервенција у јачању протективних фактора и подстицању позитивног развоја ученика (Coie et al., 1993).

6. Ограничења овог истраживања и препоруке за будућа истраживања

Важно је истаћи да ово истраживање има одређена методолошка ограничења. Пре свега, истраживање је трансверзално, односно крос-секционог дизајна, тако да не омогућава доношење закључака о узрочно-последичним односима између испитиваних варијабли. Иако примењене анализе, укључујући моделовање структурним једначинама, омогућавају тестирање сложених релационих модела, добијени налази се морају тумачити као индикативни, а не каузални. Истраживање не обухвата динамичке аспекте развоја, односно промене у осећају припадности и развојним исходима током времена, што ограничава разумевање развојних процеса. У том смислу, пожељно је да будућа истраживања буду лонгитудиналног дизајна, који би омогућио прецизније испитивање динамике односа између осећаја припадности школи и развојних исхода, као и додатно разумевање механизма деловања различитих школских фактора.

Узорак је погодан и географски ограничен на подручје једног урбаног окружења, што ограничава могућност генерализације налаза на ширу популацију ученика, посебно у контексту различитих социокултурних и образовних услова. С тим у вези, наредна истраживања требало би да буду усмерена на проширивање узорка у правцу укључивања ученика из различитих географских подручја, укључујући руралне и мање урбане средине, као и школе различитих типова и социокултурних карактеристика.

Добровољно учешће школа може указивати на присуство селекционог ефекта, будући да су у истраживању вероватно учествовале школе са већим степеном отворености за истраживање и развој, што може утицати на добијене процене школске климе и припадности. У складу са тим, препоручује се примена систематичнијих стратегија узорковања, које би омогућиле репрезентативнији увид у школско функционисање и осећај припадности ученика.

Сви подаци прикупљени су на основу самоизвештавања ученика, што отвара могућност социјално пожељног одговарања, што указује на опрез приликом тумачења резултата. У том смислу, будућа истраживања требало би да подразумевају комбиновање различитих извора података, односно комбиновање самоизвештавања ученика са проценама наставника, родитеља и објективним индикаторима школског функционисања, чиме би се

умањило утицај социјално пожељног одговарања и повећала валидност налаза. Додатно, препоручује се примена микс-методских приступа, који би омогућили дубље разумевање начина на који ученици доживљавају осећај припадности школи и школско окружење.

Даље, дистрибуције већине испитиваних варијабли показују благо негативне вредности скјуниса, што указује на тенденцију груписања одговора ка вишим вредностима. Оваква дистрибуција може указивати и на могућност појаве ефекта плафона, што је важно имати у виду приликом интерпретације добијених налаза. Имајући наведено у виду, будућа истраживања могла би размотрити примену осетљивијих мерних инструмената, као и проширење скала у циљу бољег диференцирања ученика на вишим нивоима испитиваних конструката.

Одређена ограничења односе се и на психометријске карактеристике примењених инструмената. Иако већина скала показује задовољавајући до добар ниво интерне конзистентности, нижа поузданост појединих подскала, посебно у домену просоцијалног понашања и социо-емоционалних компетенција, указује на потребу за опрезнијим тумачењем добијених налаза. У том смислу, важно је имати у виду да нижа интерна конзистентност може довести до смањења јачине уочених статистичких повезаности, односно до потцењивања ефеката, што указује да добијене процене јачине повезаности треба тумачити са опрезом. Полазећи од уочених психометријских ограничења, будућа истраживања требало би да буду усмерена на даље унапређивање мерних инструмената кроз ревизију постојећих скала, повећање броја ајтема и њихову прецизнију операционализацију.

Такође, изостављање скале која процењује емоционалну ангажованост ученика, иако методолошки оправдано, може ограничити целовито разумевање ангажованости као вишедимензионалног конструкта. Значајно би било да будућа истраживања обухвате све димензије ангажованости, уз јасно разграничење у односу на сродне конструкте.

Поред методолошких ограничења, веома је важно истаћи да актуелно истраживање има и јасна концептуална ограничења у погледу обухвата испитиваних варијабли, чије укључивање превазилази оквир овог истраживања. Једно од ограничења истраживања односи се на фокус искључиво на школски контекст, при чему нису обухваћени други значајни развојни контексти, пре свега породично окружење, које представља важан извор подршке и може допринети објашњењу варијабилности осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода. У том смислу, значајно би било укључити породичне факторе, попут родитељске подршке и укључености у школи који могу допринети објашњењу осећаја припадности школи (Allen et al., 2018b; Baria & Gomez, 2022; Freiberg & Stein, 1999; Hourani et al., 2012; Serna & Martínez, 2019; Uslu & Gizir, 2017).

Иако су у истраживању обухваћени поједини аспекти школског окружења, анализа је била ограничена на перцепције ученика, док шире структурне и организационе карактеристике школе нису биле обухваћене. Ове карактеристике, који укључују институционалне праксе, школску политику, начине управљања школом, као и структурне карактеристике попут величине школе и доступности ресурса, могу имати значајан утицај на функционисање ученика и доживљај припадности школи (Lee, 2000; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). У том смислу, изостављање ових нивоа анализе представља ограничење истраживања, будући да осећај припадности школи настаје као резултат интеракције индивидуалних, релационих и ширих институционалних фактора.

На основу прегледа литературе, запажа се да је знатно мањи број истраживања усмерен на испитивање утицаја егзосистема и макросистема на припадност школи у поређењу са факторима непосредног школског окружења, што се доводи у везу са њиховом посредном природом и методолошким изазовима у емпиријском испитивању ових нивоа (Kirschman & Karazsia, 2014). Из истих разлога, актуелно истраживање било је ограничено на испитивање фактора микросистема и појединих фактора мезосистема, док су фактори егзосистема и макросистема били изостављени. Ипак, досадашњи налази указују да шири друштвени контекст, односно макросистем, може утицати на осећај припадности школи посредством економског развоја, друштвених норми и вредности, као и ширих друштвених

структура (El Zaatari & Maalouf, 2022). Истовремено, фактори егзосистема, попут повезаности и сарадње школе са локалном заједницом, могу допринети јачању осећаја припадности код ученика (Cemalcilar, 2010). У том смислу, пожељно је да будућа истраживања размотре укључивање ових фактора у анализу, како би се омогућило свеобухватније разумевање контекстуалних утицаја на припадност школи.

Обухват индивидуалних карактеристика ученика ограничен је на одабране социо-емоционалне компетенције и демографске варијабле, док други релевантни психолошки конструкти, попут академске мотивације, самоефикасности и менталног здравља, нису укључени. Савремена истраживања указују да су ови фактори значајно повезани са школским функционисањем и осећајем припадности школи, будући да индивидуални ресурси, као што су мотивација и самоефикасност, представљају важне детерминанте ученичког ангажовања и прилагођавања школском контексту (Eccles & Wigfield, 2002; Schunk & DiBenedetto, 2020). Истовремено, ментално здравље ученика показује значајну повезаност са осећајем припадности школи, при чему виши ниво припадности делује као заштитни фактор у односу на симптоме анксиозности, депресије и стреса (Allen et al., 2018a; Arslan, 2021). Поред тога, у истраживању није обухваћен социоекономски статус ученика, који се у литератури препознаје као важан контекстуални фактор повезан са школским искуством и осећајем припадности. Истраживања указују да ученици из повољнијих социоекономских услова чешће имају приступ ресурсима који подржавају академску успешност, благостање и ангажованост, што се може одразити и на виши ниво осећаја припадности школи (Allen et al., 2018a; OECD, 2019). У вези са наведеним, наредна истраживања би требало да укључе и наведене факторе у анализу како би се омогућило свеобухватније сагледавање овог конструкта.

Коначно, иако су обухваћени значајни позитивни развојни исходи, истраживање није обухватило шири спектар индикатора позитивног развоја младих, што би омогућило свеобухватније сагледавање конструкта. Савремени приступи у оквиру парадигме позитивног развоја младих наглашавају да овај конструкт обухвата више међусобно повезаних, али различитих домена, укључујући идентитет, осећај сврхе и допринос заједници, који заједно омогућавају свеобухватније разумевање развојних процеса (Burrow & Hill, 2011; Lerner et al., 2005a). У том смислу, укључивање ширег спектра позитивних развојних исхода у будућим истраживањима могло би допринети јаснијем разумевању улоге осећаја припадности школи у оквиру сложених развојних система.

У целини посматрано, наведена ограничења указују на сложеност испитивања осећаја припадности школи као мултидимензионалног и контекстуално условљеног конструкта, као и на значај будућих истраживања усмерених на интеграцију индивидуалних, школских и ширих друштвених фактора у његовом разумевању.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од општег циља истраживања, који се огледа у испитивању улоге осећаја припадности школи у подстицању позитивног развоја, као и специфичних циљева који подразумевају утврђивање природе и снаге везе између осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода ученика, изражених кроз когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи, просоцијално понашање и задовољство животом, те испитивање утицаја индивидуалних (пол, узраст, социо-емоционалне компетенције), школских релационих (односи ученика са наставницима и вршњацима) и школских контекстуалних фактора (технике дисциплиновања, јасна очекивања, праведна правила, сигурност, вршњачко насиље, уважавање различитости) на ниво осећаја припадности школи, може се закључити да добијени налази пружају јасну и емпиријски утемељену слику о значају овог конструкта у школском контексту.

Резултати корелационе анализе указују на постојање статистички значајних и позитивних веза између осећаја припадности школи и свих испитиваних позитивних развојних исхода, што додатно потврђује значај овог конструкта у разумевању функционисања ученика. Уочене корелације указују да виши ниво осећаја припадности школи прати виши ниво ангажованости, просоцијалног понашања и задовољства животом, чиме се потврђује полазна претпоставка о његовој улози као протективног и развојно значајног фактора. Даље, резултати истраживања потврђују прву истраживачку хипотезу и указују да је осећај припадности школи значајан предиктор позитивних развојних исхода ученика. Утврђено је да осећај припадности школи статистички значајно доприноси објашњењу когнитивне и бихејвиоралне ангажованости у школи, просоцијалног понашања и задовољства животом, при чему је најизраженија његова улога у домену задовољства животом. Ови налази указују да осећај припадности школи не представља само аспект школског искуства, већ важан психолошки ресурс који доприноси ширем функционисању ученика.

Резултати каноничке корелационе анализе указују на постојање више значајних образаца повезаности између карактеристика ученика и школског окружења, осећаја припадности школи и позитивних развојних исхода. Добијене три значајне каноничке функције указују да се однос између ових скупова варијабли не може свести на једноставну линеарну повезаност. У целини посматрано, ови налази указују да се осећај припадности школи не може посматрати изоловано, већ као део ширег обрасца повезаности који обухвата више индивидуалних и контекстуалних фактора и различите аспекте позитивног развоја. Овиме се додатно потврђује да је однос између школског окружења и развојних исхода сложен и вишедимензионалан, те да се не може адекватно разумети без сагледавања његове комплексности.

Друга истраживачка хипотеза је делимично потврђена. Резултати показују да осећај припадности школи није подједнако детерминисан свим испитиваним факторима, већ да се као значајни предиктори издвајају социо-емоционалне компетенције у домену вештина успостављања и одржавања односа са другима, релациони (односи наставник–ученик и односи са ученицима) и поједини контекстуални фактори школског окружења (технике дисциплиновања које подстичу социо-емоционално учење, позитивне бихејвиоралне технике дисциплиновања, кажњавајуће технике дисциплиновања и перцепција вршњачког насиља у школи). Са друге стране, преостали индивидуални (пол, узраст, социо-емоционалне компетенције у домену одговорности, социјалне свесности и управљања емоцијама и понашањем) и школски контекстуални фактори (јасноћа очекивања, праведност правила, сигурност и уважавање различитости) нису показали значајан директан допринос, што вероватно указује на сложену и посредовану природу њиховог деловања.

Даље, добијени резултати истраживања показују да осећај припадности школи представља значајан фактор у односу између школског окружења и развојних исхода ученика. Добијени модел указује да је квалитет односа наставник–ученик повезан са

исходима преко осећаја припадности школи, односно указује на образац односа у којем осећај припадности школи има важну улогу у повезаности квалитета односа наставник–ученик са когнитивном и бихејвиоралном ангажованошћу и задовољством животом ученика. Резултати имплицирају да односи са наставницима, услед своје структурне и ауторитативне позиције, имају шири утицај на школско искуство ученика.

Налази добијени различитим анализама конзистентно указују на значај осећаја припадности школи као кључног конструкта у објашњењу позитивних развојних исхода ученика, при чему сваки од примењених приступа осветљава различите аспекте овог односа. У целини, резултати овог истраживања у складу су са теоријским поставкама позитивног развоја младих и превенцијске науке, које наглашавају значај интеракције између појединца и контекста, као и улогу протективних фактора у подстицању адаптивног функционисања.

На крају, може се закључити да осећај припадности школи представља значајан развојни конструкт који има важну улогу у повезаности између школског окружења и позитивних развојних исхода ученика. Управо због тога, његово разумевање и систематско унапређивање представља један од кључних задатака савременог образовања и превенцијске праксе. У том смислу, истраживачки резултати имплицирају потребу за развојем контекстуално осетљивих и диференцираних интервенција, које ће бити прилагођене различитим искуствима и потребама ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? *Journal of Educational Research*, *111*(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075>
- Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M. A., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, *57*(5), 823-832. <https://doi.org/10.1002/pits.22339>
- Aceves, T. C., & Orosco, M. J. (2014). *Culturally responsive teaching* (Report No. IC-2). Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center, University of Florida. <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Acosta, J. D., Chinman, M., & Phillips, A. (2021). Promoting positive youth development through healthy middle school environments. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of Positive Youth Development* (pp. 483-499). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_32
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2010). Placing prevention into the context of school improvement. In B. Doll, W. Pfohl, & J. S. Yoon (Eds.), *Handbook of prevention science* (pp. 19-44). Routledge.
- Ahady, S., Gupta, S., & Malik, R. K. (2017). A study of the causes of cost overrun in construction industry in Afghanistan. *International Journal of Engineering Development and Research*, *5*(3), 978-985.
- Ahmadi, S., Hassani, M., & Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 741-752. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>
- Aker, S., & Şahin, M. K. (2022). The relationship between school burnout, sense of school belonging and academic achievement in preclinical medical students. *Advances in Health Sciences Education*, *27*(4), 949-963. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10121-x>
- Albee, G. W. (2005). Prevention of mental disorders. In W. E. Pickren, Jr. & S. F. Schneider (Eds.), *Psychology and the National Institute of Mental Health: A historical analysis of science, practice, and policy* (pp. 295-315). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10931-010>.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, *19*(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, *23*(1), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G.-J., & Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings. *Cogent Education*, *10*(2), Article 2235979. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2235979>
- Aliyev, R., & Tunc, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, (48), 164-182.
- Allen, K. A. (2020). *The psychology of belonging*. Routledge.
- Allen, K. A. (2025). School belonging: Evidence, experts, and everyday gaps. *Educational Psychology Review*, *37*(3), 1-51. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10055-x>
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *12*, 108-119.
- Allen, K. A., & Boyle, C. (2018). *Pathways to belonging: Contemporary research in school belonging*. Brill.
- Allen, K. A., & Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Nature.

- Allen, K. A., & Kern, P. (2019). *Boosting school belonging: Practical strategies to help adolescents feel like they belong at school*. Routledge.
- Allen, K. A., & McKenzie, V. (2015a). Adolescent mental health in an Australian context and future interventions. *International Journal of Mental Health, 44*(1-2), 80-93. <https://doi.org/10.1080/00207411.2015>
- Allen, K. A., & McKenzie, V. (2015b). Mental health in an Australian context and future interventions from a school belonging perspective. *Special Issue on Mental Health in Australia for the International Journal of Mental Health, 44*(2), 80-93. <https://doi.org/10.1080/00207411.2015>
- Allen, K. A., Fortune, K. C., & Arslan, G. (2021c). Testing the social-ecological factors of school belonging in native-born, first-generation, and second-generation Australian students: A comparison study. *Social Psychology of Education, 24*(3), 835-856. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09634-x>
- Allen, K. A., Gallo Cordoba, B., Ryan, T., Arslan, G., Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Bozoglan, B., Abdollahi, A., & Vella-Brodrick, D. (2023). Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies, 32*(9), 2804-2819. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02305-1>
- Allen, K. A., Gray, D. L., Arslan, G., Riley, K., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2021f). School belonging policy. In K. A. Allen, A. Reupert & L. Oades (Eds.), *Building better schools with evidence-based policy* (pp. 139-146). Routledge.
- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2022a). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review, 34*(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Allen, K. A., Greenwood, C. J., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., May, F., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. A., & Letcher, P. (2024). Adolescent school belonging and mental health outcomes in young adulthood: Findings from a multi-wave prospective cohort study. *School Mental Health, 16*(1), 149-160. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022b). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review, 34*(1), 229-257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D., & Slavich, G. M. (2021b). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Waters, L., & Hattie, J. (2018a). What schools need to know about belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K. A., Reupert, A., & Oades, L. (2021e). Implementing school policy effectively. In K. A. Allen, A. Reupert & L. Oades (Eds.), *Building better schools with evidence-based policy* (pp. 1-9). Routledge.
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021d). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525-550). Springer Nature.
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 97-121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School belonging and the role of social and emotional competencies in fostering an adolescent's sense of connectedness to their school. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and Emotional Learning in*

- Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches* (1st ed., pp. 83-99). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_5
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2018b). Rethinking school belonging: A socio-ecological framework. In K. A. Allen & C. Boyle (Eds.), *Pathways to belonging: Contemporary research in school belonging* (pp. 191-218). Brill Sense.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.238>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- American Psychological Association. (2014). Guidelines for prevention in psychology. *The American Psychologist*, 69, 285-296. <https://doi.org/10.1037/a0034569>
- Ammar, M. A. A. (2022). Development and initial validation of sense of belonging scale for adolescents (sobs): preliminary investigation. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 22(10), 1-22. <https://www.aseanjournalofpsychiatry.org>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795-809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In Z. Zhang, P. W. K. Chan & C. Boyle (Eds.), *Equality in education* (pp. 23-34). Brill Sense.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology*, 57(s1), 112-126. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00357.x>
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462-472. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x>
- Anyon, Y., & Jenson, J. M. (2014). Positive youth development. In *Oxford Bibliographies in Social Work*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780195389678-0145>
- 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(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Armstrong, D. (2004). A risky business? Research, policy, governmentality and youth offending. *Youth Justice*, 4(2), 100-116. <https://doi.org/10.1177/147322540400400203>
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.240>
- Arslan, G., & Coskun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231>
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10(4), 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y>

- Arslan, G., Allen, K. A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- August, G. J., & Gewirtz, A. (2019). Moving toward a precision-based, personalized framework for prevention science: Introduction to the special issue. *Prevention Science*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0955-9>
- August, G. J., & Gewirtz, A. (2019). Moving toward a precision-based, personalized framework for prevention science: Introduction to the special issue. *Prevention Science*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0955-9>
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1477-1482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.420>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. (1990). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 257-280). Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Nesselroade, J. R. (1977). *Life span developmental psychology: Introduction to research methods*. Brooks/Cole.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.
- Barbarin, O. A., Tolan, P. H., Gaylord-Harden, N., & Murry, V. (2020). Promoting social justice for African American boys and young men through research and intervention: A challenge for developmental science. *Applied Developmental Science*, 24(3), 196-207. <https://doi.org/10.1080/10888691.2019.1702880>
- Baria, K., & Gomez, D. (2022). Influence of social support to student learning and development. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2), 69-97. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2022.112>
- Barnett, W. S. (1996). *Lives in the balance: Age-27 benefit–cost analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. High/Scope Press.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296-298.
- Baskin, T. W., Wampold, B. E., Quintana, S. M., & Enright, R. D. (2010). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 626-651. <https://doi.org/10.1177/0011000009358459>
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Školska knjiga.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., & Robson, D. A. (2021). Belongingness and the modern schoolchild: On loneliness, socioemotional health, self-esteem, evolutionary mismatch, online sociality, and the numbness of rejection. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 103-111. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1877573>
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. <http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>

- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education, 63*, 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Boyer, D., & Hearn, S. (2014). *Technical manual for Delaware surveys of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques*. Dostupno na: <https://www.delawarepbs.org/technical-manual-for-school-climate-surveys/>
- Begen, F. M., & Turner-Cobb, J. M. (2015). Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters. *Psychology & Health, 30*(5), 568-582. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.991734>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Far West Laboratory.
- Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership, 51*(3), 44-48.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development, 80*(2), 356-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33-59). SAGE Publications.
- Benson, P. L. (2008). *Sparks: How parents can help ignite the hidden strengths of teenagers*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology, 4*(1), 85-104. <https://doi.org/10.1080/17439760802399240>
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior, 41*, 197- 230. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon, R.M. Lerner and R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical Models of human development, volume 1* (pp. 894-941). John Wiley & Sons.
- Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work, 14*(1), 103-114. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00568x>
- Berlian, Z., & Huda, M. (2022). Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education Sciences, 12*(5), 295. <https://doi.org/10.3390/educsci12050295>
- Bickman, L., Athay, M. M., Riemer, M., Lambert, E. W., Kelley, S. D., Breda, C., & Vides de Andrade, A. R. (2010). *Manual of the peabody treatment progress battery*. Vanderbilt University.
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3), 821-843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- Biglan, A., Brennan, P. A., Foster, S. L., & Holder, H. D. (Eds.). (2004). *Helping adolescents at risk: Prevention of multiple problem behaviors*. Guilford Press.
- Biglan, A., Domitrovich, C., Ernst, J., Etz, K., Mason, M. J., Robertson, E., Sloboda, Z., & Ulmer, L. (2011). *Standards of knowledge for the science of prevention*.

<https://www.preventionresearch.org/Society%20for%20Prevention%20Research%20Standards%20of%20Knowledge.pdf>

- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, *67*(4), 257-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026796>
- Biglan, A., Mrazek, P. J., Carnine, D., & Flay, B. R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, *58*(6-7), 433-440.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, *314*(7080), 570-572. <https://doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572>
- Blum, R. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, *62*(7), 16-20.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.
- Blumstein, A., Cohen, J., Farrington, D. P. (1988). Criminal career research: Its value for criminology. *Criminology*, *26*(1), 1-35. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1988.tb00829.x>
- Bøe, T., Hysing, M., Skogen, J. C., & Breivik, K. (2016). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Factor structure and gender equivalence in Norwegian adolescents. *PLoS one*, *11*(5), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152202>
- Bogenschneider, K. (1998). What youth need to succeed: The roots of resiliency. In K. Bogenschneider & J. Olson (Eds.), *Building resiliency and reducing risk: What youth need from families and communities to succeed* (pp. 1-23). Center for Excellence in Family Studies.
- Bogićević, D., Popović-Ćitić, B., & Trajković, M. (2025a). Povezanost angažovanosti učenika u školi i tehnika disciplinovanja koje nastavnici koriste. *Nastava i vaspitanje*, *74*(2), 235-249. <https://doi.org/10.5937/niv74-53544>
- Bogićević, D., Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Trajković, M., & Kovačević-Lepojević, M. (2023, March 31-April 2). *School engagement of high school students: Gender and age differences* [Conference presentation abstract, p. 118]. XXIX scientific conference: Empirical studies in psychology, Belgrade, Serbia.
- Bogićević, D., Trajković, M., Popović-Ćitić, B., & Bukvić, L. (2025b, March 28-30). *Bullying victimization and life satisfaction among high school students* [Conference presentation abstract, p. 116]. XXXI International scientific conference: Empirical studies in psychology, Belgrade, Serbia.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357e9-357e18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, *106*(5), 1017-1021. <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>
- Booker, K. (2021). Rules without relationships lead to rebellion: Secondary teachers and school belonging. *School Community Journal*, *31*(1), 65-84.
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2014). Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves. *Youth & Society*, *46*(6), 735-755. <https://doi.org/10.1177/0044118X12451276>
- Borch, A., Løvgren, M., & Hyggen, C. (2025). Belonging matters: a scoping review of survey instruments-prevalent measures and omissions. *Social Psychology of Education*, *28*(1), 115. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10062-4>
- Bosworth, K. (2015). Exploring the intersection of schooling and prevention science. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 1-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3

- Bosworth, K., & Sloboda, Z. (2015). Prevention science 1970-present. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 125-150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3
- Bosworth, K., Pena, T., & Judkins, M. (2015). Leadership in American schools. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 45-66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3
- Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive behaviors*, 25(6), 887-897. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00119-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00119-2)
- Botvin, G. J. (2004). Advancing prevention science and practice: Challenges, critical issues, and future directions. *Prevention Science*, 5(1), 69-72. <https://doi.org/10.1023/b:prev.0000013984.83251.8b>
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Jama*, 273(14), 1106-1112. <https://doi.org/10.1001/jama.1995.03520380042033>
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (Grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), 107-136.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1*. Basic Books.
- Brandstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 516-568). Wiley.
- Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00721.x>
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). The Guilford Press.
- Brockmeier, L. L., Green, R. B., Pate, J. L., Tsemunhu, R., & Bochenko, M. J. (2014). Teachers' beliefs about the effects of high stakes testing. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 91-104. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v3n4a9>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed., pp. 37-43). Freeman.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1986). Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use. *Developmental Psychology*, 22(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.3.403>
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1989). Changes in drug involvement: A longitudinal study of childhood and adolescent determinants. *Psychological Reports*, 65, 707-726. <https://doi.org/10.2466/pr0.1989.65.3.707>

- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 7(2), 55-71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Brown, B. B., & Prinstein, M. J. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of adolescence*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2009-1-03841-6>
- Brown, C., Douthwaite, A., Donnelly, M., & Olaniyan, Y. D. (2025). Resilience through belonging: Schools' role in promoting the mental health and well-being of children and young people. *Behavioral Sciences*, 15(10), 1421. <https://doi.org/10.3390/bs15101421>
- Bukoski, W. J. (2003). The emerging science of drug abuse prevention. In Z. Sloboda & W. J. Bukoski (Eds.), *Handbook of drug abuse prevention: Theory, science, and practice* (pp. 3-24). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Bukowski, W. M. (2008). Peer relationships. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 217-252). Wiley.
- Bukvić Branković, L., Popović-Čitić, B., Stojanović, M., & Kovačević-Lepojević, M. (2022). Connections between developmental assets and academic failure of elementary school students in Belgrade. In S. I. Kudinov i S. S. Kudinov (Eds.), *Personal self-realization in the era of digitalization: Global challenges and opportunities* (pp. 444-449). Peoples' Friendship University of Russia.
- Bukvić, L., Popović-Čitić, B., Bogičević, D., Trajković, M., Kovacević Lepojević, M. (2024). Doprinos razvojnih prednosti predikciji delinkventnog ponašanja: pregled istraživanja na različitim uzorcima. U M. Kovačević, S. Čopić (Ur.). *Delinkvencija dece i maloletnika: prevencija i društvena reakcija*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Burrow, A. L., & Hill, P. L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental Psychology*, 47(4), 1196-1206. <https://doi.org/10.1037/a0023818>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., & Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 51(12), 1771-1777. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.011>
- Castelli, L., & Marcionetti, J. (2024). Life satisfaction and school experience in adolescence: the impact of school supportiveness, peer belonging and the role of academic self-efficacy and victimization. *Cogent Education*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2338016>
- 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* (pp. 149-197). Cambridge University Press.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004a). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Catalano, R. F., Fagan, A. A., Gavin, L. E., Greenberg, M. T., Irwin Jr, C. E., Ross, D. A., & Shek, D. T. (2012). Worldwide application of prevention science in adolescent health. *The Lancet*, 379(9826), 1653-1664. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60238-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60238-4)
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Elgin, J. (2011). Prevention of substance use and substance use disorders: The role of risk and protective factors. In Y. Kaminer & K. C. Winters (Eds.), *Clinical manual of adolescent substance abuse treatment* (pp. 25-63). American Psychiatric Publishing.

- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004b). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*(7), 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x>
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 230-239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2)
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review, 59*(2), 243-272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024). *School connectedness helps students thrive*. <https://www.cdc.gov/youth-behavior/school-connectedness>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2020). *Supporting students' sense of belonging synthesis paper*. Dostupno na: <https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/sense-of-belonging-synthesis-paper?tmpl=component&print=1>
- Cervantes, D. J., & Gutierrez, A. S. (2019). *Stories from the field: Fostering positive peer relationships*. U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601208.pdf>
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and flourishing. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 273-295). Springer Nature.
- Chen, I.-H., Gamble, J. H., & Lin, C.-Y. (2023). Peer victimization's impact on adolescent school belonging, truancy, and life satisfaction: A cross-cohort international comparison. *Current Psychology, 42*(2), 1402-1419. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01536-7>
- Chhuon, V., & Wallace, T. L. (2014). Creating connectedness through being known: Fulfilling the need to belong in U.S. high schools. *Youth & Society, 46*(3), 379-401. <https://doi.org/10.1177/0044118X11436188>
- Chiu, M. M., Chow, B. W.-Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.
- Cicchetti, D. (2006). Development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2nd ed., pp. 1-23). John Wiley & Sons, Inc.
- Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology, 5*(4), 497-502. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006118>
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2020). Sociometric status and peer influence. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 243-264). Guilford Press.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 483-504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>
- Çivitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205*, 271-281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.077>

- Cohen, E., & Viola, J. (2022). The role of pedagogy and the curriculum in university students' sense of belonging. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4), 1-17. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024121200020601774838377>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.10.1013>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2018). *What is SEL*. CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary edition*. CASEL.
- Collins, L. M., Murphy, S. A., & Bierman, K. L. (2004). A conceptual framework for adaptive preventive interventions. *Prevention science*, 5(3), 185-196. <https://doi.org/10.1023/B.PREV.0000037641.26017.00>
- Commission on Chronic Illness. (1957). *Chronic illness in the United States (Vol. 1)*. Harvard University Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). The implementation of the Fast Track Program: An example of a large-scale prevention science efficacy trial. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(1), 1-17. <https://doi.org/10.1023/A:1014292830216>
- Connell, J. P., Kubisch, A. C., Schorr, L. B., Weiss, C. H. (Eds.) (1995). *New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts*. Aspen Institute.
- Conway, J. (2025). *Exploring and promoting school belonging through youth participatory action research: Children as co-researchers and agents of change in primary school settings* [Doctoral dissertation, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10211989/>
- Conway, R. J., Heary, C., & Hogan, M. J. (2015). An evaluation of the measurement properties of the five Cs model of positive youth development. *Frontiers in Psychology*, 6(1941), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01941>
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159. <https://doi.org/10.1177/1098300717753831>
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363-402. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>
- Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., Konig, H. H., & Reidel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health Promotion International*, 29(3), 427-441. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat001>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cowen, E. L. (1977). Baby-steps toward primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/BF00884781>
- Craggs, H., & Kelly, C. (2018). School belonging: Listening to the voices of secondary school students who have undergone managed moves. *School Psychology International*, 39(1), 56-73. <https://doi.org/10.1177/0143034317741936>
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social psychology quarterly*, 63(4), 377-391. <https://doi.org/10.2307/2695847>
- Crouch, R., Keys, C. B., & McMahan, S. D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention &*

- Intervention in the Community*, 42(1), 20-30.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Cuadrado, E., Taberero, C., & Steinel, W. (2015). Motivational determinants of prosocial behavior: What do included, hopeful excluded, and hopeless excluded individuals need to behave prosocially?. *Motivation and Emotion*, 39(3), 344-358.
<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9460-z>
- Cuadrado, E., Taberero, C., Hidalgo-Muñoz, A. R., Luque, B., & Castillo-Mayén, R. (2021). The arousal effect of exclusionary and inclusionary situations on social affiliation motivation and its subsequent influence on prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 508-519.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.594440>
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>
- D'Urso, G., Symonds, J., & Pace, U. (2021). Positive youth development and being bullied in early adolescence: A sociocultural analysis of national cohort data. *The Journal of Early Adolescence*, 41(4), 577-606. <https://doi.org/10.1177/0272431620931199>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: How young people find their calling in life*. Free Press.
- Damon, W., & Gregory, A. (2002). Bringing in a new era in the field of youth development. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science* (Vol. 1, pp. 407-420). John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Davis, N. J. (2002). The promotion of mental health and the prevention of mental and behavioral disorders: Surely the time is right. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4(1), 3-29.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447-459. <https://doi.org/10.1111/jora.12083>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications.
- Dehuff, P. A. (2013). *Students' wellbeing and sense of belonging: A qualitative study of relationships and interactions in a small school district* [Doctoral dissertation, Washington State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3587070)
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2011). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514.
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>
- Demiroz, S. (2020). The relationship between secondary schools students' perceptions of school climate, their school belonging and their academic achievement. *Education Reform Journal*, 5(2), 60-77. <http://dx.doi.org/10.22596/erj2020.05.02.60.77>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590-613). The Guilford Press.
- DeNicolo, C. P., Yu, M., Crowley, C. B., & Gabel, S. L. (2017). Reimagining critical care and problematizing sense of school belonging as a response to inequality for immigrants and children of immigrants. *Review of Research in Education, 41*(1), 500-530. <https://doi.org/10.3102/0091732X17690498>
- Derrer-Merk, E., Ferson, S., Mannis, A., Bentall, R. P., & Bennett, K. M. (2022). Belongingness challenged: Exploring the impact on older adults during the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE, 17*(10), e0276561. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276561>
- Dimitrova, R., Fernandes, D., Malik, S., Suryani, A., Musso, P., & Wium, N. (2021). The 7Cs and developmental assets models of positive youth development in India, Indonesia and Pakistan. In R. Dimitrova & N. Wium (Eds.), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts* (pp. 17-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_2
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological assessment, 28*(5), 471-482. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical child and family psychology review, 1*(1), 61-75. <https://doi.org/10.1023/A:1021800432380>
- Dobia, B., Parada, R. H., Roffey, S., & Smith, M. (2019). Social and emotional learning: From individual skills to class cohesion. *Educational & Child Psychology, 36*(2), 79-90. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.2.78>
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (Eds.). (2007). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions*. Guilford Press.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Malone, P. S., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child development, 79*(6), 1907-1927. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x>
- Doll, B., & Yoon, J. S. (2010). The current status of youth prevention science. In B. Doll, W. Pfohl, & J. S. Yoon (Eds.), *Handbook of prevention science* (pp. 1-18). Routledge.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. S. (Eds.). (2012). *Handbook of prevention science*. Routledge.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools, 47*(1), 71-88. <https://doi.org/10.1002/pits.20452>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Donlan, A. E., Lynch, A. D., & Lerner, R. M. (2015). Peer relationships and positive youth development. In E. P. Bowers, G. J. Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hillard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H study* (121-136). Springer.
- Dryfoos, J. G. (1991). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. Oxford University Press.
- Duerden, M. D., Widmer, M. A., & Witt, P. A. (2017). Positive youth development: What it is and how it fits in therapeutic settings. *Journal of Therapeutic Schools and Programs, 4*(1), 118-132. <https://doi.org/10.19157/JTSP.issue.04.01.06>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B., & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology, 39*(3), 269-286. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9112-5>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., & Hansen, W. B. (2004). Pursuing the course from research to practice. *Prevention Science, 5*(1), 55-59. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013982.20860.19>
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10022>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence, 21*(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701-708). John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed. pp. 610-656). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- El Zaatari, W., & Ibrahim, A. (2021). What promotes adolescent students' sense of school belonging? Students' and teachers' convergent and divergent views. *Cogent Education, 8*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1984628>
- El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school?. *Sage Open, 12*(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/21582440221134089>
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Frey, K. S., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Elliott, S., & Davis, J. M. (2020). Challenging taken-for-granted ideas in early childhood education: A critique of Bronfenbrenner's ecological systems theory in the age of post-humanism. In A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone, & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 1119-1154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_60
- Encina, Y., & Berger, C. (2021). Civic behavior and sense of belonging at school: The moderating role of school climate. *Child Indicators Research, 14*(4), 1453-1477. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09809-0>

- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2023). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.
- Epstein, M., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (2023). The potential for prevention science in middle and late adulthood: A commentary on the special issue of prevention science. *Prevention Science*, 24(5), 808-816. <https://doi.org/10.1007/s11121-023-01544-y>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Faircloth, B. S. (2009). Making the most of adolescence: Harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321-349. <https://doi.org/10.1177/0743558409334248>
- Faour, M. (2012). *The Arab world's education report card: School climate and citizenship skills*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(2), 207-220. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_8
- Farrelly, Y. (2013). *The relationship and effect of sense of belonging, school climate, and self-esteem on student populations* [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3592074)
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E. M., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Farrington, D. P. (1992). The need for longitudinal-experimental research on offending and antisocial behavior. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 353-376). Guilford Press.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(3), 177-190. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2012). Protective and promotive factors in the development of offending. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behavior and crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 71-88). Hogrefe Publishing.
- Fefer, S. A., & Gordon, K. (2018). Exploring perceptions of school climate among secondary students with varying discipline infractions. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(3), 174-183. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1541033>
- Feigenberg, L. F. (2007). *Context matters: The influence of school climate on early adolescents' behavior and social development* [Doctoral dissertation, Harvard University]. ProQuest Dissertations & Theses database (UMI No.3271680).
- Felner, R. D., Favazza, A. R., Shim, M., & Brand, S. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion: Lessons from Project STEP and the Project on High Performance Learning Communities. *Journal of School Psychology*, 39(3), 177-202. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00069-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00069-5)
- Fernandes, D., Fetvadjev, V. H., Wiium, N., & Dimitrova, R. (2021). The 5Cs of positive youth development in New Zealand: Relations with hopeful expectations for the future and life satisfaction among emerging adults. In R. Dimitrova & N. Wiium (Eds.), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts* (pp. 233-246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_16
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing child and adolescent well-being through positive youth development and prevention programs. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin

- (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspectives* (3025-3041). Springer.
- Finn, J. D., & Kasza, K. A. (2009). Disengagement from School. In J. Morton (Ed.), *Engaging Young People in Learning: Why Does It Matter and What Can We Do?* (pp. 4-35). NZCER Press.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flay, B. R., & Allred, C. G. (2010). The Positive Action Program: Improving academics, behavior, and character by teaching comprehensive skills for successful learning and living. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 471-501). Springer Science, Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_28
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D. C., Kellam, S., & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175. <https://doi.org/10.1007/s11121-005-5553-y>
- Flay, B. R., Snyder, F. J., & Petraitis, J. (2009). The theory of triadic influence. In R. J. DiClemente, R. A. Crosby & M. C. Kegler (Eds.), *Emerging Theories in Health Promotion Practice and Research* (2nd ed., pp. 451-510). Jossey-Bass.
- Fong Lam, U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M., & Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>
- France, A., & Utting, D. (2005). The paradigm of 'risk and protection-focused prevention' and its impact on services for children and families. *Children & society*, 19(2), 77-90. <https://doi.org/10.1002/CHI.870>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environment* (pp. 11-29). Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Frydenberg, E., Martin, A. J., & Collie, R. J. (Eds.). (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0>
- Furrer, C. J., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gallagher, R. V., Rostosky, S. S., & Hughes, H. K. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(3), 235-245. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000025322.11510.9d>
- Gamble, N., & Boyle, C. (2021). Appropriate staff and student relationships policy. In K. A. Allen, A. Reupert & L. Oades (Eds.), *Building better schools with evidence-based policy* (pp. 88-94). Routledge.
- Gambone, M. A., Klem, A. M., & Connell, J. P. (2002). *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Youth Development Strategies, Inc.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (213-233). Pergamon Press.

- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., King, A. M., Hsu, L. M., McIntyre, J., & Rogers, T. (2016). Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 342-352. <https://doi.org/10.1037/edu0000042>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., & Lerner, R. M. (2014). Longitudinal analysis of a very short measure of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 933-949. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0093-z>
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Gerhardt, S. (2015). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain* (2nd ed). Routledge.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gillen O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Gillen-O'Neel, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first-and continuing-generation college students. *Research in Higher Education*, 62(1), 45-71. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Gleason, K. (2011). *How teachers deal with bullying: Best practices for identifying and dealing with bullying behaviors among high school students* [Unpublished manuscript]. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED518580>
- Goldstein, H. (2016). *The relationship between grandparents and the caring, resilience, and emotional intelligence of grandchildren* [Doctoral dissertation, Pace University]. <https://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI10182953>
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public health reports*, 98(2), 107-109.

- Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 39(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/002242780203900101>
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention science*, 16(7), 893-926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Gottlieb G. (1998). Normally occurring environmental and behavioral influences on gene activity: from central dogma to probabilistic epigenesis. *Psychological review*, 105(4), 792-802. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.105.4.792-802>
- Gottlieb, G., Wahlsten, D., & Lickliter, R. (2007). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 210-257). Wiley.
- Grant, S., Wendt, K. E., Leadbeater, B. J., Supplee, L. H., Mayo-Wilson, E., Gardner, F., & Bradshaw, C. P. (2022). Transparent, open, and reproducible prevention science. *Prevention Science*, 23(5), 701-722. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01336-w>
- Gray, D. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2018). Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97-113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention science*, 5(1), 5-13. <https://doi.org/10.1023/B:PREV.0000013976.84939.55>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & treatment*, 4(1), 1a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 170-188). Teachers College Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greenwood, L., & Kelly, C. (2019). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48(2), 106-113. <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of adolescent research*, 19(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0743558403258859>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gregory, A., Henry, D. B., & Schoeny, M. E. (2007). School climate and implementation of a preventive intervention. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 250-260. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9142-z>
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>

- Guerra, N. G., & Leidy, M. S. (2008). Lessons learned: Recent advances in understanding and preventing childhood aggression. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 36, pp. 287-330). Academic Press.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Guillaume, C., Jagers, R., & Rivas-Drake, D. (2015). Middle school as a developmental niche for civic engagement. *American Journal of Community Psychology*, 56(3-4), 321-331. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9759-2>
- Gutvajn, N., Kovačević-Lepojević, M., i Mišćević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (Ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 107-124). Institut za pedagoška istraživanja.
- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12(4), 312-323. <https://doi.org/10.1177/073428299401200401>
- Hagborg, W. J. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- Hage, S. M., Romano, J. L., Conyne, R. K., Kenny, M., Matthews, C., Schwartz, J. P., & Waldo, M. (2007). Best practice guidelines on prevention, practice, research, training, and social advocacy for psychologists. *Journal of Counseling Psychologists*, 35(4), 493-566. <https://doi.org/10.1177/0011000006291411>
- Hage, S., & Romano, J. L. (2013). *Best practices in prevention*. Sage Publishing.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Educational International.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., Vol. 2, pp. 492-526). Wiley.
- Hamm, J. V., Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Harris, R. L. (2021). *Student perceptions of culturally relevant pedagogy and the impact on teacher-student relationships* [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/6331>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220-232. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.03.002>
- Hashim, J., & Areepattamannil, S. (2017). The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS): Reliability, validity, and gender invariance in an Indian adolescent sample. *Journal of Adolescence*, 57, 54-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03>
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology*, 58(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>

- Hassani, S., Jakob, K., Schwab, S., Hellmich, F., Loeper, M., & Goerel, G. (2023). Fostering students' peer relationships through the classroom-based intervention FRIEND-SHIP. *Education* 3-13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2267584>
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haugen, J. S., Wachter Morris, C., & Wester, K. (2019). The need to belong: An exploration of belonging among urban middle school students. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556988>
- Hawkins, J. D., & Catalano Jr, R. F. (1992). *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. Jossey-Bass.
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73-97. <https://doi.org/10.1007/BF01325432>
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *The journal of primary prevention*, 6(2), 73-97. <https://doi.org/10.1007/BF01325432>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27(6), 951-976. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00298-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00298-8)
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234. <https://doi.org/10.1001/archpedi.153.3.226>
- Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., & Abbott, R. D. (2001). Long-term effects of the Seattle Social Development Intervention on school bonding trajectories. *Applied developmental science*, 5(4), 225-236. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0504_04
- Hayes, H., O'Toole, L., & Halpenny, A. N. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioner and students in early years education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hechtman, L. (1991). Resilience and vulnerability in long term outcome of attention deficit hyperactive disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 36(6), 415-421. <https://doi.org/10.1177/070674379103600606>
- Henry, D., Leader, U. Y., Jessee, C., Martinez, M., Moore, A. M. S., Singla, A., & Thomsen, S. (2021). *Connectedness, positive values and contributions to society: Three building blocks of adolescent well-being*. Partnership for Maternal, Newborn & Child Health (PMNCH). <https://www.adolescents2030.org/media/791844/>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2020). Prevention science as a platform for solving major societal problems and improving population health. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 1(1), 131-151. <https://doi.org/10.1177/2632077020948786>
- Herman, K. C., Riley-Tillman, T. C., & Reinke, W. M. (2012). The role of assessment in a prevention science framework. *School psychology review*, 41(3), 306-314. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087511>
- Hilliard, L. J., Batanova, M., & E. P. Bowers (2015). A positive youth development approach to bullying: Promoting thriving and reducing problem behaviors. In E. P. Bowers, G. J.

- Geldhof, S. K. Johnson, L. J. Hillard, R. M. Hershberg, J. V. Lerner & R. M. Lerner (Eds.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H study* (121-136). Springer.
- Hoffman, A. J., McGuire, L., Rutland, A., Hartstone-Rose, A., Irvin, M. J., Winterbottom, M., Balkwill, F., Fields, G. E., & Mulvey, K. L. (2021). The relations and role of social competencies and belonging with math and science interest and efficacy for adolescents in informal STEM programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 314-323. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01302-1>
- Högberg, B., & Lindgren, J. (2023). From a crisis of results to a crisis of wellbeing: Education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education*, 59(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894>
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of happiness studies*, 10(3), 329-349. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>
- Hosman, C. M. H., Jané Llopis, E., & Saxena, S. (2004). *Prevention of mental disorders: effective interventions and policy options*. Oxford University Press.
- Hourani, R. B., Stringer, P., & Baker, B. (2012). Constraints and subsequent limitations to parental involvement in primary schools in Abu Dhabi: Stakeholders' perspectives. *School Community Journal*, 22(2), 131-160.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social indicators research*, 66(1), 3-33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>
- Hughes, D. M., & Curnan, S. P. (2000). Community youth development: A framework for action. *Community Youth Development Journal*, 1(1), 7-11.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Hughes, J.N., & Kwok, O. (2007). The influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hughes, W., & Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. National School Climate Centre.
- Humphreys, S. (2008). Gendering corporal punishment: Beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, 20(5), 527-540. <https://doi.org/10.1080/09540250701797150>
- Hyder, A. A., Corluka, A., Winch, P. J., El-Shinnawy, A., Ghassany, H., Malekafzali, H., Lim, M. K., Mfutso-Bengo, J., Segura, E., & Ghaffar, A. (2011). National policy-makers speak out: are researchers giving them what they need?. *Health policy and planning*, 26(1), 73-82. <https://doi.org/10.1093/heapol/czq020>
- Ibrahim, A., & Al-Taneiji, S. (2019). Teacher satisfaction in Abu Dhabi public schools: What the numbers did not say. *Issues in Educational Research*, 29(1), 106-122.
- Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998>
- Institute of Medicine. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research* (P. J. Mrazek & R. J. Haggerty, Eds.). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/2139>
- Jaccard, J., & Bo, A. (2018). Prevention science and child/youth development: Randomized explanatory trials for integrating theory, method, and analysis in program evaluation. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 651-687. <https://doi.org/10.1086/701388>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, *30*(1), 112-124. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.112>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, *54*(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International journal of behavioral development*, *31*(3), 263-273. <https://doi.org/10.1177/0165025407076439>
- Jens, K. G., & Gordon, B. N. (1991). Understanding risk: Implications for tracking high-risk infants and making early service delivery decision. *International Journal of Disability, Development and Education*, *38*(3), 211–224. <https://doi.org/10.1080/0156655910380302>
- Jessor, R. P. D. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal, Of Adolescent Health*, *12*(4), 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(91\)90007-k](https://doi.org/10.1016/1054-139x(91)90007-k)
- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1994). *Beyond adolescence: Problem behaviour and young adult development*. Cambridge University Press.
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, *36*(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, *105*(11), 2283-2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jonkman, H. B., Haggerty, K. P., Steketee, M., Fagan, A., Hanson, K., & Hawkins, J. D. (2009). Communities That Care, core elements and context: Research of implementation in two countries. *Social Development Issues*, *30*(3), 42-57.
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, *22*(2), 235-251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). The relationships between school climate, school belonging and school burnout in secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *8*(4), 59-79. <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>
- Kaplan, R. M. (2000). Two pathways to prevention. *American psychologist*, *55*(4), 382-396. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.4.382>
- Keane, K., Evans, R. R., Orihuela, C. A., & Mrug, S. (2023). Teacher–student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. *Psychology in the Schools*, *60*(12), 5124-5144. <https://doi.org/10.1002/pits.23020>
- Kellam, S. G. (2000). Developmental epidemiology and prevention science. *American Journal of Community Psychology*, *28*(5), 447-480. <https://doi.org/10.1023/A:1005106913866>
- Kellam, S. G., & Langevin, D. J. (2003). A framework for understanding “evidence” in prevention research and programs. *Prevention Science*, *4*(3), 137-153. <https://doi.org/10.1023/a:1024693321963>
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord & R. E. Tremblay (Eds), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). Guilford Press.

- Kellam, S. G., & Van Horn, Y. V. (1997). Life course development, community epidemiology, and preventive trials: A scientific structure for prevention research. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 177-188. <https://doi.org/10.1023/A:1024610211625>
- Kellam, S. G., Koretz, D., & Mościcki, E. K. (1999). Core elements of developmental epidemiologically based prevention research. *American Journal of Community Psychology*, 27(4), 463-482. <https://doi.org/10.1023/A:1022129127298>
- Kelly, M. (2018, August 3). Teachers play a key role in helping students feel they ‘belong’ at school. *The Conversation*. <https://theconversation.com/teachers-play-a-key-role-in-helping-students-feel-they-belong-at-school-99641>
- Kenziora, A., Dymnicki, A., Faria, A.-M., Windham, A., & Osher, D. (2015). Conducting prevention research and evaluation in schools. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 227-246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3
- Kenny, M. E., Waldo, M., Warter, E. H., & Barton, C. (2002). School-linked prevention: Theory, science, and practice for enhancing the lives of children and youth. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 726-748. <https://doi.org/10.1177/0011000002305004>
- Kern, M. L., Park, N., & Romer, D. (2017). The positive perspective on youth development. In D. L. Evans, E. B. Foa, R. E. Gur, H. Hendin, C. P. O’Brien, D. Romer, M. E. P. Seligman, & B. T. Walsh (Eds.), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don’t know* (2nd ed., pp. 1-28). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780199928163.001.0001>
- Keyes, T. S. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal*, 29(1), 171-200.
- Kia-Keating, M., Santacrose, D., Adams, J., Harms, M., Taghavi, I., Liu, S., & Mora, A. (2024). Equitable Prevention Science and Participatory Co-Design of the HEROES Strength-Based Programs. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 5(2-3), 349-373. <https://doi.org/10.1177/26320770241246672>
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents’ motivation, engagement, and school belonging. *Research in Middle Level Education Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kim, S. (2018). Peer victimization in the school context: A study of school climate and social identity processes [Doctoral dissertation, Queen’s University]. <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/24830>
- Kirby, L. A., & Thomas, C. L. (2022). High-impact teaching practices foster a greater sense of belonging in the college classroom. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 368-381. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1950659>
- Kirby, L. D., & Fraser, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective* (pp. 10-33). NASW Press.
- Kirschman, K. J. B., & Karazsia, B. T. (2014). The role of pediatric psychology in health promotion and injury prevention. In M. C. Roberts, B. S. Aylward, & Y. P. Wu (Eds.), *Clinical practice of pediatric psychology* (pp. 126-138). Guilford Press.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Knifsend, C., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., & Shukla, K. (2014). Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238-255. <https://doi.org/10.1037/spq0000062>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioral, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Education & Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kovacevic Lepojevic, M., Trajkovic, M., Mijatovic, L., Popovic-Citic, B., Bukvic, L., Kovacevic, M., Parausic Marinkovic, A., Radulovic, M. (2024). The relationship between teachers' disciplinary practices and school bullying and students' satisfaction with school: The moderated mediation effects of sex and school belonging. *PLoS ONE*, 19(5), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303466>
- Kovačević Lepojević, M., Bukvić Branković, L., Popović-Ćitić, B., Paraušić Marinković, A., Trajković, M. (2024). Where there is a will, there is the way: The social teaching practices of primary school teachers during the Covid-19 pandemic. *Teme*, 48(1), 19-34. <https://doi.org/10.22190/TEME230120002K>
- Kovačević Lepojević, M., Gutvajn, N., i Trajković, M. (2024). Školska klima i disciplina kao faktori motivacije učenika u domenu čitanja: moderacija pola. U N. Gutvajn, B. Randelović i M. Radulović (Ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole* (str. 149-164). Institut za pedagoška istraživanja.
- Kovačević Lepojević, M., Trajković, M., Popović-Ćitić, B., & Bukvić, L. (2023). Through an atmosphere of fairness to safer school. In M. Radulović & M. Trajković (Eds.), *Towards the more equitable education: From research to change* (pp. 128-135). Institute for Educational Research.
- Koyuncu, İ. (2021). TIMSS International Benchmarks of Eighth Graders in Mathematics: A Correspondence Analysis Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(2), 179-194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.23>
- Kraemer, H. C., Kazdin, A. E., Offord, D. R., Kessler, R. C., Jensen, P. S., & Kupfer, D. J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of general psychiatry*, 54(4), 337-343. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1997.01830160065009>
- Krishnan, V. (2010, June). *Early child development: A conceptual model* [Paper presentation]. Early Childhood Council Annual Conference, Christchurch, New Zealand.
- Kuang, X., Mok, M. M. C., Chiu, M. M., & Zhu, J. (2019). Sense of school belonging: Psychometric properties and differences across gender, grades, and East Asian societies. *PsyCh Journal*, 8(4), 449-464. <https://doi.org/10.1002/pchj.275>
- Kupchik, A., & Farina, K. A. (2016). Imitating authority: Students' perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/1541204014557648>
- Lahey, B. B., & Waldman, I. D. (2017). A developmental model of the propensity to offend during childhood and adolescence. In D. P. Farrington (Ed.), *Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 15-50). Routledge.

- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Law, P. C., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2013). Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115-140. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>
- Leadbeater, B., Walker, M., Bowen, F., Barbic, S., Crooks, C., Mathias, S., Moretti, M., Sukhawathanakul, P., Pepler, D., Angelius, K., Carr, W., Conrod, P., Pike, I., Cunningham, T., Lawlor, M. S., McGrath, P., & Lingley-Pottie, P. (2023). Disseminating evidence-based preventive interventions to promote wellness and mental health in children and youth: Opportunities, gaps, and challenges. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 42(4), 91-136. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2023-031>
- Ledertoug, M. M., & Paarup, N. (2021). Engaging education: The foundation for wellbeing and academic achievement. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 441-472). Springer International Publishing.
- Lee, C. K. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of school psychology*, 84, 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001>
- Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. (2012). Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review. *The scientific world journal*, 2012(390450), 1-9. <https://doi.org/10.1100/2012/390450>
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational psychologist*, 35(2), 125-141. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_6
- Lefferts, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0204_4
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. D., Santinello, M., Elgar, F. J., Morgan, A., & Mazzardis, S. (2012). Family affluence, school and neighborhood contexts and adolescents' civic engagement: a crossnational study. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 197-210. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9489-7>
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 1-24). John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Sage.
- Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In *White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine*. National Academies of Science.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1-17). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
- Lerner, R. M., & Benson, P. I. (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Springer Science & Business Media.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Lerner, R. M., (2001). Promoting promotion in the development of prevention science. *Applied Developmental Science*, 5(4), 254-257. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0504_06

- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005a). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11-20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdóttir, S., Naudeau, S., Jeličić, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005b). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Naudeau, S., & Von Eye, A. (2006). Towards a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical, empirical, and applied bases of a “Positive Youth Development” perspective. In L. Balter & C. S. Tamis-Lemonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 445-469). Psychology Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7th ed., pp. 607-651). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T., & Dowling, E. (2018). Studying positive youth development. In J. E. Lansford & P. Banati (Eds.), *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy* (pp. 68-82). Oxford University Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011b). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., & Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011a). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of adolescence*, 34(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.001>
- Lewin-Bizan, S., Lynch, A. D., Fay, K., Schmid, K., McPherran, C., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Trajectories of positive and negative behaviors from early- to middle-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 751-763. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9532-7>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of school engagement across adolescence: Implications for academic achievement, substance use, depression, and delinquency. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Li, Y., Lynch, A. D., Calvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relations as a context for the development of school engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. <https://doi.org/10.1177/0165025411402578>
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1181-1192. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.003>

- Lich, K. H., Ginexi, E. M., Osgood, N. D., & Mabry, P. L. (2013). A call to address complexity in prevention science research. *Prevention science*, 14(3), 279-289. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0285-2>
- Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51-64. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.005>
- Lin, S., Yu, C., Chen, W., Tian, Y., & Zhang, W. (2018). Peer victimization and aggressive behavior among Chinese adolescents: Delinquent peer affiliation as a mediator and parental knowledge as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 9(1036), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01036>
- Liu, W., Su, T., Tian, L., & Huebner, E. S. (2021). Prosocial behavior and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating roles of the satisfaction of relatedness needs at school and self-esteem. *Applied Research in Quality of Life*, 16(4), 1439-1459. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09826-1>
- Lo Cricchio, M. G., Zambuto, V., Palladino, B. E., Nocentini, A., Salmela-Aro, K., & Menesini, E. (2023). The association between school burnout, school connectedness, and bullying victimization: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 47(6), 508-520. <https://doi.org/10.1177/01650254231198028>
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W., & Farrington, D. P. (1991). Initiation, escalation and desistance in juvenile offending and their correlates. *Journal of Criminal Law & Criminology*, 82(1), 36-82.
- Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 85-95. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108>
- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 31-46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, 7, 1988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Lösel, F., & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington & J. W. Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (pp. 130-204). Cambridge University.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of school psychology*, 53(6), 463-477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- MacKinnon, D. P., & Lockwood, C. M. (2003). Advances in statistical methods for substance abuse prevention research. *Prevention Science*, 4(3), 155-171. <https://doi.org/10.1023/A:1024649822872>
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145-264. <https://doi.org/10.1086/449243>
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026-1032. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

- Malti, T., & Dys, S. P. (2018). From being nice to being kind: Development of prosocial behaviors. *Current opinion in psychology*, 20, 45-49. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.036>
- Mariano, J. M., & Damon, W. (2008). The role of spirituality and religious faith in supporting purpose in adolescence. In R. M. Lerner, R. W. Roeser, & E. Phelps (Eds.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (pp. 210-230). Templeton Foundation Press.
- Markham, W., & Aveyard, P. (2003). A new theory of health promoting schools based on human functioning, school organization and pedagogic practice. *Social Science & Medicine*, 56(6), 1209-1220. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00120-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00120-X)
- Markowitz, A. J. (2017). Associations between emotional engagement with school and behavioral and psychological outcomes across adolescence. *AERA Open*, 3(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2332858417712717>
- Markowitz, A. J. (2018). Changes in school engagement as a function of No Child Left Behind: A comparative interrupted time series analysis. *American educational research journal*, 55(4), 721-760. <https://doi.org/10.3102/0002831218755668>
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102/0034654308325583>
- Martinsone, B., Simões, C., Camilleri, L., Conte, E., & Lebre, P. (2025). Students' socio-emotional skills and academic outcomes after the PROMEHS program: A longitudinal study in two European countries. *Behavioral sciences*, 15(11), 1529. <https://doi.org/10.3390/bs15111529>
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Ascd.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (str. 3-25). Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S., Obradović, J., & Burt, K. B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Developmental perspectives on continuity and transformation. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 173-190). American Psychological Association.
- Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological methods*, 12(1), 23-44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>

- McKnight, C. G., Huebner, E. S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools, 39*(6), 677-687. <https://doi.org/10.1002/pits.10062>
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72*(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods, 23*(3), 412-433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Michele Athay, M., Kelley, S. D., & Dew-Reeves, S. E. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – PTPB Version (BMSLSS-PTPB): Psychometric properties and relationship with mental health symptom severity over time. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 39*(1), 30-40. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0385-5>
- Miller, J., & Desberg, P. (2009). *Understanding and engaging adolescents*. Corwin.
- Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J., & Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education, 113*(4), 324-344. <https://doi.org/10.1108/09654281311329259>
- Montoro, J. P., Kilday, J. E., Rivas-Drake, D., Ryan, A. M., & Umaña-Taylor, A. J. (2020). Coping with discrimination from peers and adults: Implications for adolescents' school belonging. *Journal of youth and adolescence, 50*(1), 126-143. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01360-5>
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. National Academy Press.
- Nation, M., Crusto, C, Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6-7), 449-456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Fostering healthy mental, emotional, and behavioral development in children and youth: A national agenda*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25201>
- National Mental Health Association. Commission on the Prevention of Mental-Emotional Disabilities. (1986). *The prevention of mental-emotional disabilities: Report of the National Mental Health Association Commission on the Prevention of Mental-Emotional Disabilities*. National Mental Health Association. https://books.google.rs/books/about/The_Prevention_of_Mental_emotional_Disab.html?id=NFlrAAAAMAAJ&redir_esc=y
- National Research Council, & Institute of Medicine, Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12480>
- National Research Council, & Institute of Medicine. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10022>
- Neel, C. G., & Fuligni, A. J. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Newcomb, M. D., Maddahian, E., & Bentler, P. M. (1986). Risk factors for drug use among adolescents: Concurrent and longitudinal analyses. *American journal of public health, 76*(5), 525-531. <https://doi.org/10.2105/ajph.76.5.525>
- Newman, B. M., Lohman, B. J., & Newman, P. R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence, 42*(166), 241-263.

- Nichols, S. L. (2006). Teachers' and students' beliefs about student belonging in one middle school. *The Elementary School Journal*, 106(3), 255-271. <https://doi.org/10.1086/501486>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443-460. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.002>
- Nind, M., Boorman, G., & Clarke, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.495790>
- Nowicki, A. (2008). *Self-efficacy, sense of belonging and social support as predictors of resilience in adolescents* [Doctoral dissertation, Edith Cowan University]. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1155
- Nuttman-Shwartz, O. (2019). The moderating role of resilience resources and sense of belonging to the school among children and adolescents in continuous traumatic stress situations. *Journal of Early Adolescence*, 39(9), 1261-1285. <https://doi.org/10.1177/0272431618812719>
- O'Brennan, L. M., & Furlong, M. J. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. National Academies Press.
- O'Connor, M., Sanson, A., Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., & Vassallo, S. (2010). Predictors of positive development in emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 860-874. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9593-7>
- O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605-613.
- O'Malley, M., & Eklund, K. (2012). Creating safe and supportive learning and working environments. In S. E. Brock & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 151-176). National Association of School Psychologists.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher–student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 46(8), 1661-1687. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>
- Oetting, E. R. (1999). Primary socialization theory. Developmental stages, spirituality, government institutions, sensation seeking, and theoretical implications. V. *Substance use & misuse*, 34(7), 947-982. <https://doi.org/10.3109/10826089909039389>
- Oetting, E. R., & Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: The etiology of drug use and deviance. I. *Substance use & misuse*, 33(4), 995-1026. <https://doi.org/10.3109/10826089809056252>
- Oetting, E. R., Deffenbacher, J. L., & Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: The role played by personal traits in the etiology of drug use and deviance. II. *Substance Use & Misuse*, 33(6), 1337-1366. <https://doi.org/10.3109/10826089809062220>
- Oldfield, J., Humphrey, N., & Hebron, J. (2016). The role of parental and peer attachment relationships and school connectedness in predicting adolescent mental health outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 21-29. <https://doi.org/10.1111/camh.12108>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Measuring what matters for child well-being and policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., i Riba, S. S., & Muniz, J. (2015). Screening mental health problems during adolescence: Psychometric properties of the Spanish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 38, 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.11.001>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239-260). Springer.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, and methodology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 18-88). Wiley.
- Overton, W. F. (2014). Relational developmental systems and developmental science: A focus on methodology. In P. C. M. Molenaar, R. M. Lerner, & K. M. Newell (Eds.), *Handbook of developmental systems theory and methodology* (pp. 19-65). The Guilford Press.
- Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7th ed., pp. 9-62). Wiley.
- Oxford English Dictionary. (2007). Prevention. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved December 6, 2025, from https://www.oed.com/dictionary/prevention_n?tab=factsheet#28274597
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Pancer, S. M. (2014). Prevention. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1498-1500). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_335
- Partridge, H., Thompson, I., Tawell, A., & Daniels, H. (2021). Conflicts in professional concern and the exclusion of pupils with SEMH in England. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 46(6), 741-758. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1898769>
- Patel, V., Araya, R., Chatterjee, S., Chisholm, D., Cohen, A., De Silva, M., Hosman, C., McGuire, H., Rojas, G., & Van Ommeren, M. (2007). Treatment and prevention of mental disorders in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 370(9591), 991-1005. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61240-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61240-9)
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys* (Vol. 4). Castalia Publishing Company.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pedersen, J., Yager, S., & Yager, R. (2012). Student leadership distribution: Effects of a student-led leadership program on school climate and community. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 1-17.
- Perkins, D. F., Borden, L. M., & Villarruel, F. A. (2001). Community youth development: A partnership for action. *School Community Journal*, 11(2), 39-56.
- Petras, H., & Sloboda, Z. (2014). An integrated prevention science model: A conceptual foundation for prevention research. In Z. Sloboda & H. Petras (Eds.), *Defining prevention science* (pp. 251-273). Springer.

- Pettigrew, J., & Hecht, M. L. (2015). Developing school-based prevention curricula. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 151-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3
- Phelps, E., Balsano, A., Fay, K., Peltz, J., Zimmerman, S., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Nuances in early adolescent developmental trajectories of positive and of problematic/risk behaviors: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 473-496. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2006.11.006>
- Pillai, V., Lone, B. A., & Sheibani, S. (2025). The role of peer relationships on Positive Youth Development (PYD) among Malaysian adolescents: Moderating role of school types. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 32(S8), 1010-1016. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17697275>
- Pittman, K. (1996). Community, youth, development: Three goals in search of connection. *New Designs for Youth Development*, 12(1), 4-8.
- Pittman, K. (2000). Balancing the equation: Communities supporting youth, youth supporting communities. *Community Youth Development Journal*, 1(1), 33-36.
- Pittman, K., & Irby, M. (1996). *Preventing problems or promoting development: Competing priorities or inseparable goals?* International Youth Foundation.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Pollak, I., Mitic, M., Birchwood, J., Dörfler, S., Krammer, I., Rogers, J. C., Schek, E. J., Schrank, B., Stiehl, K. A. M., & Woodcock, K. A. (2023). A systematic review of intervention programs promoting peer relationships among children and adolescents: Methods and targets used in effective programs. *Adolescent Research Review*, 8(3), 297-321. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00195-4>
- Pollard, J. A., Hawkins, J. D., Arthur, M. W. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23(3), 145-58. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.145>
- Poole, T. (2025). Investigating school belonging using socio-ecological systems theory. *In Education*, 30(2), 20-45. <https://doi.org/10.37119/ojs2025.v30i2.862>
- Popović-Čitić, B. (2005). Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih. *Socijalna misao*, 12(1), 27-55.
- Popović-Čitić, B. (2008). *Prevencija nasilnog ponašanja učenika u školskoj sredini* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju].
- Popović-Čitić, B. (2013). Osnove razvojne prevencije problema u ponašanju dece i omladine. *Socijalna misao*, 20(4), 111-127.
- Popović-Čitić, B., & Bukvić, L. (2018). Procena razvojnih prednosti učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. U R. Đević i N. Gutvajn (Ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 122-142). Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović-Čitić, B., & Popović, V. (2009). Koncept rizičnih i protektivnih faktora: klasifikacioni okviri za potrebe prevencije poremećaja ponašanja dece i omladine. *Socijalna misao*, 16(3), 43-65.
- Popović-Čitić, B., Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevencija prestupništva dece i omladine*. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Pedagoško društvo Srbije.
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2024). Feeling Part of the School and Feeling Safe: Further Development of a Tool for Investigating School Belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382–398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Qi, S., Hua, F., Zhou, Z., & Shek, D. T. (2022). Trends of positive youth development publications (1995-2020): A scientometric review. *Applied Research in Quality of Life*, 17(1), 421-446. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09878-3>

- Qin, Y., & Wan, X. (2015). Review of school belonging. In *Proceedings of the International Conference on Social Science and Technology Education (ICSSTE 2015)* (pp. 830-836). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icsste-15.2015.213>
- Quinn, S., & Oldmeadow, J. A. (2013). Is the igeneration a 'we' generation? Social networking use among 9- to 13-year-olds and belonging. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(1), 136-142. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12007>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, *15*(1), 119-138. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000075>
- Reis, M., Noronha, C., Tomé, G., Carvalho, M., Rodrigues, N. N., & Matos, M. G. D. (2025). Fostering school belonging among Portuguese adolescents: psychosocial predictors and guidelines for educational action. *Adolescents*, *5*(4), 78. <https://doi.org/10.3390/adolescents5040078>
- Renick, J., & M Reich, S. (2020). Best friends, bad food, and bullying: How students' school perceptions relate to sense of school belonging. *Journal of community psychology*, *49*(2), 447-467. <https://doi.org/10.1002/jcop.22471>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, *20*(2), 387-409. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>
- Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of positive psychology*, *6*(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Richardson, Glenn E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Ringwalt, C. L., Vincus, A., Hanley, S., Ennett, S. T., Bowling, J. M., & Haws, S. W. (2011). The prevalence of evidence-based drug use prevention curricula in U.S. middle schools in 2008. *Prevention Science*, *12*(1), 63-69. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0184-3>
- Rizzo, R. R., Cashin, A. G., Bagg, M. K., Gustin, S. M., Lee, H., & McAuley, J. H. (2022). A systematic review of the reporting quality of observational studies that use mediation analyses. *Prevention Science*, *23*(6), 1041-1052. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01349-5>
- Robinson, J. (2020). *Creating a sense of belonging through culturally responsive pedagogy, culturally relevant teaching, and invitational theory in art education* [Unpublished manuscript]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606505.pdf>
- Roche, C., & Kuperminc, G. P. (2012). Acculturative stress and school belonging among Latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *34*(1), 61-76. <https://doi.org/10.1177/0739986311430084>
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, *88*(3), 408-422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Roffey, S. (2007). Transformation and emotional literacy: the role of school leaders in developing a caring community. *Leading and Managing*, *13*(1), 16-30.
- Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence base practice around the world*. Springer Social Sciences.
- Roffey, S., & Quinlan, D. (2021). Positive education with disadvantaged students. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 645-674). Springer International Publishing.
- Rogers, C. R. (1951). Perceptual reorganization in client-centered therapy. In R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 307-327). Ronald Press.
- Romer, D., & Hansen, D. (2021). Positive youth development in education. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 75-108). Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3>

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ross, M. H. (1993). *The management of conflict: Interpretations and interests in comparative perspective*. Yale University Press.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6
- Roumeliotis, F. (2015). Politics of prevention: The emergence of prevention science. *International Journal of Drug Policy*, 26(8), 746-754. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2015.03.011>
- Rowe, F., & Stewart, D. (2011). Promoting connectedness through whole-school approaches: Key elements and pathways of influence. *Health Education*, 111(1), 49-65. <https://doi.org/10.1108/096542811111094973>
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). Introduction: Why study peer relationships? In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3-12). Guilford Press.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their impact upon children*. Harvard University Press.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (pp. 49-74). University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A., Masten, D., Cicchetti, K. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child abuse & neglect*, 31(3), 205-209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2018). Peer relationships and learning. In F. M. McInerney, D. M. Walker, & G. A. D. Liem (Eds.), *The international handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 279-302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-9_14
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Saab, H. (2009). *The school as a setting to promote student health and wellbeing* [Doctoral dissertation, Queen's University]. Library and Archives Canada. <https://central.bac-lac.gc.ca/item?id=NR65302&op=pdf>
- Şahin, Sx., Arseven, Z., & Kiliç, A. (2016). Causes of student absenteeism and school dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195-210.

- Sali, L. J., Osiesi, M. P., & Blignaut, S. (2023). Exploring learners' sense of belonging in Port Elizabeth low-income primary schools in South Africa: A narrative inquiry. *Education 3-13*, 53(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2233529>
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and psychopathology*, 12(3), 297-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003035>
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 34(6), 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Sancho, M. T. (2012). Fostering a sense of belonging and community as children start a new school. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 64-74. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.1.64>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2017). Positive youth development practices and better outcomes for high risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 69, 201-212. <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.029>
- Sanson, A. V., Havighurst, S. S., & Zubrick, S. R. (2011). The science of prevention for children and youth. *Australian Review of Public Affairs*, 10(1), 79-83.
- Saraceno, B., van Ommeren, M., Batniji, R., Cohen, A., Gureje, O., Mahoney, J., Sridhar, D., & Underhill, C. (2007). Barriers to improvement of mental health services in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 370(9593), 1164-1174. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61263-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61263-X)
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* (2nd ed.). Search Institute.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., & Pashak, T. J. (2016). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20(3), 150-174. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1082429>
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). The contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3
- Schall, J., LeBaron Wallace, T., & Chhuon, V. (2016). "Fitting in" in high school: How adolescent belonging is influenced by locus of control beliefs. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 462-475. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.866148>
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schwartz, S. J., & Petrova, M. (2019). Prevention science in emerging adulthood: A field coming of age. *Prevention Science*, 20(3), 305-309. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-0975-0>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145. <https://doi.org/10.1023/a:1021326822957>
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental involvement as a protective factor in school adjustment among retained and promoted secondary students. *Sustainability*, 11(24), 7080. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
- Shaw, E. (2019). 'How do I know that I belong?' Exploring secondary aged pupils' views on what it means to belong to their school. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 79-90. <http://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.79>

- Shek, D. T. (2006). Construction of a positive youth development project in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(3), 299-302. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2006.18.3.299>
- Shek, D. T. L., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131-141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>
- Shek, D. T. L., Lam, M. C., Tsoi, K. W. (2004). Evidence-based social work practice in Hong Kong. In B. Thyer & M. Kazi (Eds.), *International perspectives on evidence-based practice in social work* (pp. 213-222). Venture Press.
- Shek, D. T., Sun, R. C., & Merrick, J. (2012). Positive youth development constructs: Conceptual review and application. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-3. <https://doi.org/10.1100/2012/152923>
- Shelton, L. G. (2019). *The Bronfenbrenner primer: A guide to Devel ecology*. Routledge.
- Shi, J., Cheung, A. C., & Ni, A. (2022). The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>
- Shochet, I., & Orr, J. (2020). Promoting school connectedness, promoting a sense of belonging. In B. Saggars (Ed.), *Developing positive classroom environments* (pp. 167-178). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003115335-13>
- Simões, C., Branquinho, C., Noronha, C., Tomé, G., Gaspar, T., Rodrigues, N. N., & de Matos, M. G. (2025). Positive youth development and life satisfaction: School-related variables and psychological distress mediating effect across gender and school level. *Análisis y modificación de conducta*, 51(188), 14-41. <http://doi.org/10.33776/EUHU/amc.v51i188.9240>
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332. <https://doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Skiba, R. J., & Knesting, K. (2002). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Jossey-Bass.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Slaten, C. D., Rose, C. A., Bonifay, W., & Ferguson, J. K. (2018). The Milwaukee Youth Belongingness Scale (MYBS): Development and validation of the scale utilizing item response theory. *School psychology*, 34(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000299>
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
- Sloboda, Z. (2014). Reconceptualizing drug use prevention processes. *Adicciones: Revista de sociodrogalcohol*, 26(1), 3-9. <https://doi.org/10.20882/adicciones.105>
- Sloboda, Z., & Petras, H. (2014). *Defining prevention science*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2>
- Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations*, 53(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x>

- Smerdon, B. A. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305. <https://doi.org/10.2307/3090280>
- Smith, C., Lizotte, A. J., Thornberry, T. P., Krohn, M. D. (1995). Resilient youth: Identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency and drug use. In J. Hagan (Ed.), *Delinquency in the life course* (217-247). JAI.
- Smith, M. L. (2015). *School climate, early adolescent development, and identity: Associations with adjustment outcomes* [Doctoral dissertation, University of Virginia]. ProQuest Dissertations & Theses. (UMI No. 3718568)
- Smokowski, P. R., Evans, C. B., & Cotter, K. L. (2014). The differential impacts of episodic, chronic, and cumulative physical bullying and cyberbullying: The effects of victimization on the school experiences, social support, and mental health of rural adolescents. *Violence and Victims*, 29(6), 1029-1046. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00076>
- Snyder, F. J., & Flay, B. R. (2012). *Brief introduction to the theory of triadic influence*. Oregon State University. <https://bsahely.com/wp-content/uploads/securepdfs/2019/06/SnyderFlay12-Brief-Introduction-to-the-Theory-of-Triadic-Influence.pdf>
- Snyder, F. J., & Flay, B. R. (2012). Positive youth development. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 415-443). Rowman & Littlefield.
- Snyder, F. J., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, I. J., & Flay, B. R. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial in Hawaii. *Journal of school health*, 82(1), 11-20. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00662.x>
- Society for Prevention Research. (2011). *Standards of knowledge for the science of prevention*. <https://www.preventionresearch.org/Society%20for%20Prevention%20Research%20Standards%20of%20Knowledge.pdf>
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748. <https://doi.org/10.1007/BF02511032>
- Spencer, M. B., Dupree, D., & Hartmann, T. (1997). A phenomenological variant of ecological systems theory (PVEST): A self-organization perspective in context. *Development and Psychopathology*, 9(4), 817-833. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001454>
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-199.
- St-Amand, J., Smith, J., & Rasmy, A. (2021). Development and Validation of a Model Predicting Students' Sense of School Belonging and Engagement as a Function of School Climate. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(12), 64-84. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.12.5>
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steiner, J. L. (2011). *The relationship between middle school students' college-going beliefs and sense of belonging in school* [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. ProQuest Dissertations & Theses. (UMI No. 3619394)
- Stevens, T., Hamman, D., & Olivárez, A., Jr. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos and Education*, 6(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/15348430709336677>
- Stewart, B. E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204. <https://doi.org/10.1177/0013124507304167>
- Stickl Haugen, J., Wachter Morris, C., & Wester, K. (2019). The need to belong: An exploration of belonging among urban middle school students. *Journal of child and adolescent counseling*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556988>

- Stojanović, M., Bukvić Branković, L., i Popović-Ćitić, B. (2022b). Izazovi obrazovno-vaspitnog procesa u “novoj normalnosti”: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Inovacije u nastavi*, 35(4), 1-12. <https://doi.org/10.5937/inovacije2204001S>
- Stojanović, M., i Popović-Ćitić, B. (2022). Osećaj pripadnosti školi: značaj za pozitivan razvoj i prevenciju problema u ponašanju učenika. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 403-423. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203403S>
- Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., i Kovačević-Lepojević, M. (2022a, 28. maj). *Povezanost osećaja pripadnosti školi sa pozitivnim razvojnim ishodima učenika* [Rezime saopštenja sa skupa]. Međunarodni naučni skup: Novi horizonti vaspitanja i obrazovanja, Beograd, Srbija.
- Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., i Bukvić Branković, L. (2022c). Uvažavanje različitosti u školskom okruženju u funkciji prevencije problema ponašanja učenika. U J. Petrović i G. Jovanić (Ur.), *Poremećaji u ponašanju djece i mladih* (str. 464-474). Centar modernih znanja, Resursni centar za specijalnu edukaciju.
- Stormont, M., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2010). Introduction to the special issue: Using prevention science to address mental health issues in schools. *Psychology in the Schools*, 47(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/pits.20447>
- Su, T., Tian, L., & Huebner, E. S. (2021). The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Current Psychology*, 40(8), 3734-3746. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00323-9>
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>
- Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., & Taylor, K. A. (2015). Schools as venues for prevention programming. In K. Bosworth (Ed.), *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes* (pp. 201-226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3160-0_3
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 95(3), 455-474. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9531-9>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thibodeau, E. L., August, G. J., Cicchetti, D., & Symons, F. (2016). Application of environmental sensitivity theories in personalized prevention for youth substance abuse: A transdisciplinary translational perspective. *Translational Behavioral Medicine*, 6(1), 81-89. <https://doi.org/10.1007/s13142-015-0374-4>
- Thomas, S., & Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-148. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6163.2004.tb00011.x>
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (2001). The development of delinquency: An interactional perspective. In S. O. White (Ed.), *Handbook of youth and justice* (pp. 289-305). Springer US.

- Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial behavior and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in psychology, 9*, Article 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00548>
- Tillery, A. D., Varjas, K., Roach, A. T., Kuperminc, G. P., & Meyers, J. (2013). The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners. *Journal of School Violence, 12*(2), 134-155. <http://doi.org/10.1080/15388220.2012.762518>
- Tobler, N. S., & Stratton, H. H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prevention, 18*(1), 71-128. <https://doi.org/10.1023/A:1024630205999>
- Tolan, P. T. (1996). How resilient is the concept of resilience. *The Community Psychologist, 29*(4), 12-15.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080>
- Tomé, G., Gaspar de Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Coelho, F., Gómez-Baya, D., & Wiium, N. (2020). Positive youth development: The 5 C's effect in a school environment. *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 10*, 111-128. <https://doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4958>
- Trajković, M., Gutvajn, N., i Kovačević-Lepojević, M. (2023, 14. decembar). *Motivisanost učenika da čitaju i osećaj pripadnosti školi* [Rezime saopštenja sa skupa]. Pedagoška istraživanja i školska praksa: PIRLS 2021 – rezultati i implikacije.
- Trajković, M., Kovačević-Lepojević, M., & Radulović, M. (2023b). Satisfaction with different aspects of life and positive future expectations among high school students: Specific significance of satisfaction with school. *Studies in Teaching and Education, 72*(3), 429-444. <https://doi.org/10.5937/nasvas2303429T>
- Trajković, M., Popović-Čitić, B., & Mijatović, L. (2023a). Factors of a sense of school belonging: Bronfenbrenner's theoretical model as a starting framework for interpretation. *Teme, 47*(2), 371-384. <https://doi.org/10.22190/TEME220805024T>
- Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Žukauskienė, R. (2020). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering. *Current Psychology, 39*(2), 705-719. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9790-1>
- Tudge, J., & Rosa, M. E. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subašić, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 320-335. <https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of personality and social psychology, 92*(1), 56-66. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.56>
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development?. *Journal of child psychology and psychiatry, 54*(4), 348-366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*(2), 5-27. https://doi.org/10.1300/J202v02n02_02
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(1), 63-82. <http://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>

- Valido, A., Ingram, K., Espelage, D. L., Torgal, C., Merrin, G. J., & Davis, J. P. (2021). Intra-familial violence and peer aggression among early adolescents: Moderating role of school sense of belonging. *Journal of family violence*, *36*(1), 87-98. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00142-8>
- Van Acker, R., & Wheby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure*, *44*(3), 93-96. <https://doi.org/10.1080/10459880009599789>
- Van Roy, B., Veenstra, M., & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(12), 1304-1312. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01942.x_2008
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Vaz, S., Falkmer, M., Parsons, R., Passmore, A. E., Parkin, T., & Falkmer, T. (2014). School belongingness and mental health functioning across the primary-secondary transition in a mainstream sample: Multi-group cross-lagged analyses. *PLoS One*, *9*(6), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099576>
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2001). Preventive intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, *5*(4), 201-213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0504_02
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence*, *10*(2), 115-132. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164>
- Wagle, R., Dowdy, E., Nylund-Gibson, K., Sharkey, J. D., Carter, D., & Furlong, M. J. (2021). School belonging constellations considering complete mental health in primary schools. *Educational and Developmental Psychologist*, *38*(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1964071>
- Waid, J., & Urich, M. (2020). A scoping review of the theory and practice of positive youth development. *The British Journal of Social Work*, *50*(1), 5-24. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy130>
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, *102*(6), 463-472. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.6.463-472>
- Walker, J. M. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, *48*(2), 122-129. <https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied developmental science*, *16*(3), 122-139. <https://doi.org/10.1080/10888691.2012.695256>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, *28*(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, *83*(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British*

- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Falmer Press.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). John Wiley & Sons.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Weissbourd, R., Bouffard, S. M., & Jones, S. M. (2013). School climate and moral and social development. In T. Dary & T. Pickeral (Eds.), *School climate: Practices for implementation and sustainability. A school climate practice brief* (pp. 1-6). National School Climate Centre.
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American psychologist*, 60(6), 628-648. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.628>
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.173>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher–student relationships and adolescent competence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (2nd ed., Vol. 6, pp. 455-469). Wiley.
- Wentzel, K. R. (2015). Social competence and academic achievement in early adolescence: The mediating role of motivation. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 211-243). Wiley.
- Wentzel, K. R. (2022). Peer relationships, motivation, and academic performance in adolescence. *Educational Psychologist*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE49-1>
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 382-403). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Werner, E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.
- Werner, E. E. (1984). Resilient children. *Young Children*, 40, 68-72.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. Shonkoff, & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but not invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw Hill.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University.
- WestEd. (2001). *California Healthy Kids Survey: Resilience module spring 2000 report*. WestEd California Healthy Kids Program Office.

- Wiium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. *Child & Youth Care Forum*, 48(2), 147-153. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. OECD: Organisation for economic co-operation and development.
- Wilson, D., & Elliott, D. (2003, June). *The interface of school climate and school connectedness: An exploratory review and study* [Conference presentation]. Wingspread Conference on School Connectedness, Racine, WI, United States.
- Wingspread declaration on school connections. (2004). *Journal of School Health*, 74(7), 233-234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>
- Wong, T. K. Y., Parent, A.-M., & Konishi, C. (2019). Feeling connected: The roles of student-teacher relationships and sense of school belonging on future orientation. *International Journal of Educational Research*, 94, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.008>
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00442.x>
- World Health Organization. (2024). *Public health surveillance*. <https://www.emro.who.int/health-topics/public-health-surveillance/index.html>
- Wu, Y. J., & Becker, M. (2023). Association between school contexts and the development of subjective well-being during adolescence: A context-sensitive longitudinal study of life satisfaction and school satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 52(5), 1039-1057. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01727-w>
- Yaghobi, A., Mohammadi, S., Zofgi Paidar, M. R., & Farhadi, M. (2021). Develop a structural model to explain prosocial behaviors based on belonging motivation and sensitivity to rejection mediated by social trust. *Social Cognition*, 10(1), 26-43. <https://doi.org/10.30473/SC.2021.57499.2654>
- Yang, C., Chen, C., Lin, X., & Chan, M. K. (2021). School-wide social emotional learning and cyberbullying victimization among middle and high school students: Moderating role of school climate. *School Psychology*, 36(2), 75-85. <https://doi.org/10.1037/spq0000423>
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., & Tanigawa, D. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460. <https://doi.org/10.1002/pits.20308>
- You, S., Ritchey, K., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225-237. <https://doi.org/10.1177/0734282910379968>
- Zabin, L. S., Hardy, J. B., Smith, E. A., & Hirsch, M. B. (1986). Substance use and its relation to sexual activity among inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 7(5), 320-331. [https://doi.org/10.1016/S0197-0070\(86\)80160-7](https://doi.org/10.1016/S0197-0070(86)80160-7)
- Zakon o zaštiti podataka o ličnosti. (2018). *Službeni glasnik RS*, 87/2018. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zastiti_podataka_o_licnosti.html
- Zeldin, S. (2000). Integrating research and practice to understand and strengthen communities for adolescent development: An introduction to the special issue and current issues. *Applied Developmental Science*, 4(sup1), 2-10. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS04Suppl_1
- Zhang, M. X., Mou, N. L., Tong, K. K., & Wu, A. (2018). Investigation of the effects of purpose in life, grit, gratitude, and school belonging on mental distress among Chinese emerging adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102147>
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and youth services review*, *34*(12), 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>

ПРИЛОГ

Упитник

Упитник је дистрибуиран у традиционалној форми папир-оловка анкетирања. У наставку је листа свих питања са датим упутством за попуњавање.

УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ И УЧЕНИЦЕ

- Хвала ти на интересовању да попуниш овај упитник. Попуњавање упитника је АНОНИМНО. Подаци ће бити искоришћени искључиво у научноистраживачке сврхе.
- Пажљиво прочитај свако питање и заокружи један од понуђених одговора. Уколико ниси сигуран/на у погледу неког одговора, заокружи онај који најприближније описује твоје мишљење.
- Нема тачних и нетачних одговора. Уколико си погрешно/ла или желиш да промениш одговор, прецртај одговор који си дао/ла и заокружи одговор који желиш.
- Молим те да даш одговор на сва питања. :)

Све речи употребљене у мушком роду (нпр. „ученик“, „ученици“, „наставници“) подједнако се односе на мушки и женски пол.

Пол: 1) Мушки 2) Женски 3) Не желим да одговорим

Колико имаш година: _____

Школа: _____

Разред: _____

Школски успех на крају првог полугодишта школске 2022/23. године:

ДЕО 1.

Већина младих твог узраста иде у школу. Школе се међусобно разликују по односима који постоје између ученика и наставника, захтевима који се пред ученике постављају, али и самим ученицима. Каква је ситуација у твојој школи?

Број 1 значи да се УОПШТЕ НЕ СЛАЖЕШ

Број 2 значи да се НЕ СЛАЖЕШ

Број 3 значи да се СЛАЖЕШ,

Број 4 значи да се У ПОТПУНОСТИ СЛАЖЕШ.

У МОЈОЈ ШКОЛИ:

1. Већина ученика ради домаће задатке на време.	1	2	3	4
2. Наставници се односе са поштовањем према ученицима свих националности.	1	2	3	4
3. Школска правила су фер.	1	2	3	4
4. Ученици су безбедни на ходницима школе.	1	2	3	4
5. Правила су јасно представљена ученицима.	1	2	3	4
6. Већина ученика се труди да да свој максимум.	1	2	3	4
7. Наставницима је стало до ученика.	1	2	3	4
8. Последице кршења правила су фер.	1	2	3	4
9. Ученици прете и малтретирају друге.	1	2	3	4
10. Ученици знају какво понашање се очекује од њих.	1	2	3	4

11. Ученици се пријатељски понашају једни према другима.	1	2	3	4
12. Одраслима је стало до ученика свих националности.	1	2	3	4
13. Ученици се осећају сигурно.	1	2	3	4
14. Ученици се брину да ће их други малтретирати.	1	2	3	4
15. Ученици знају школска правила.	1	2	3	4
16. Ученицима је стало једних до других.	1	2	3	4
17. Када ученици имају проблеме, наставници су ту да их саслушају.	1	2	3	4
18. Школски правилник о понашању је фер.	1	2	3	4
19. Ученици знају да су безбедни.	1	2	3	4
20. Јасно је какво понашање се очекује од ученика.	1	2	3	4
21. Ученици уважавају различитост других.	1	2	3	4
22. Запосленима у школи је стало до ученика.	1	2	3	4
23. Већина ученика поштује школска правила.	1	2	3	4
24. Вршњачко насиље је проблем.	1	2	3	4
25. Већина ученика воли ову школу.	1	2	3	4
26. Ученици различитих националности се слажу.	1	2	3	4
27. Наставници очекују најбоље од ученика свих националности.	1	2	3	4
28. Правила у учионици су фер.	1	2	3	4
29. Већина ученика вредно ради да би постигла добре оцене.	1	2	3	4
30. Ученици се са поштовањем односе једни према другима.	1	2	3	4
31. Ученици се добро слажу.	1	2	3	4
32. Наставници воле своје ученике.	1	2	3	4
33. Ученици малтретирају једни друге.	1	2	3	4
34. Већина ученика се осећа срећно.	1	2	3	4
35. Ученици се много кажњавају.	1	2	3	4
36. Ученици се често похваљују.	1	2	3	4
37. Ученици се уче да буду одговорни за своје поступке.	1	2	3	4
38. Ученици се често избацују са часа због кршења правила.	1	2	3	4
39. Ученици се често награђују за лепо понашање.	1	2	3	4
40. Ученици се уче да разумеју како други мисле и како се други осећају.	1	2	3	4
41. Одрасли често вичу на ученике.	1	2	3	4
42. Наставници често дају до знања ученицима када су добри.	1	2	3	4
43. Ученици се уче да своје понашање могу да контролишу.	1	2	3	4
44. Многи ученици се шаљу „на разговор“ због кршења правила (код директора, психолога, педагога).	1	2	3	4
45. Одељења се награђују за лепо понашање.	1	2	3	4
46. Ученици се уче како да решавају конфликте са другима.	1	2	3	4
47. Ученици се превише строго кажњавају за лаке преступе.	1	2	3	4
48. Наставници имају праву меру у похвалама и наградама; ни превише ни премало.	1	2	3	4
49. Ученици се уче да треба да им буде стало до тога како се други осећају.	1	2	3	4
50. Наставници имају праву меру у кажњавању; ни превише ни премало.	1	2	3	4
51. Од ученика се често тражи да помогну/учествују у одлучивању шта је најбоље за одељење или школу.	1	2	3	4
52. Сви ученици се награђују за добро обављен посао.	1	2	3	4

ДЕО 2.

Млади твог узраста значајан део дана проведу у у школским обавезама и самој школи. Како се ти осећаш у школи?

Број 1 значи да се УОПШТЕ НЕ СЛАЖЕШ,

Број 2 значи да се НЕ СЛАЖЕШ,

Број 3 значи да се НИТИ СЛАЖЕШ, НИТИ НЕ СЛАЖЕШ,

Број 4 значи да се СЛАЖЕШ,

Број 5 значи да се У ПОТПУНОСТИ СЛАЖЕШ.

1. Осећам се да сам део моје школе.	1	2	3	4	5
2. У мојој школи примећују када сам добар/а у нечему.	1	2	3	4	5
3. Људима попут мене је тешко да буду прихваћени у мојој школи.	1	2	3	4	5
4. Други ученици из школе уважавају моје мишљење.	1	2	3	4	5
5. Већина наставника из моје школе је заинтересована за мене.	1	2	3	4	5
6. Понекад се осећам као да не припадам мојој школи.	1	2	3	4	5
7. У мојој школи има барем један наставник или друга одрасла особа са којом могу да разговарам када имам проблем.	1	2	3	4	5
8. У мојој школи се односе пријатељски према мени.	1	2	3	4	5
9. Наставници из моје школе нису заинтересовани за ученике као што сам ја.	1	2	3	4	5
10. Укључен сам у много активности у школи.	1	2	3	4	5
11. У мојој школи се према мени односе са истим поштовањем као и према другим ученицима.	1	2	3	4	5
12. Осећам се веома другачијим од већине ученика из моје школе.	1	2	3	4	5
13. У мојој школи заиста могу да будем оно што јесам.	1	2	3	4	5
14. Наставници из моје школе ме поштују.	1	2	3	4	5
15. У мојој школи знају да ја могу да одрадим добар посао.	1	2	3	4	5
16. Волео/ла бих да сам у некој другој школи.	1	2	3	4	5
17. Поносан/а сам што сам ученик ове школе.	1	2	3	4	5
18. Други ученици из школе ме воле таквог какав јесам.	1	2	3	4	5

ДЕО 3.

Млади твог узраста значајан део дана проведу у у школским обавезама и самој школи. Како се ти понашаш у школи?

Број 1 значи да се УОПШТЕ НЕ СЛАЖЕШ,

Број 2 значи да се НЕ СЛАЖЕШ,

Број 3 значи да се СЛАЖЕШ,

Број 4 значи да се У ПОТПУНОСТИ СЛАЖЕШ.

1. Пратим на часу.	1	2	3	4
2. Трудим се да дам свој максимум у школи.	1	2	3	4
3. Поштујем правила у школи.	1	2	3	4
4. Радим домаће задатке на време.	1	2	3	4
5. Када ми не иде у школи, трудим се још више.	1	2	3	4
6. Добијам добре оцене.	1	2	3	4
7. У школи се држим даље од проблема.	1	2	3	4
8. Имам планове шта ћу радити после средње школе (уписати факултет, запослити се...).	1	2	3	4
9. Кривим друге када сам у невољи.	1	2	3	4
10. Размишљам о томе како се други осећају.	1	2	3	4
11. Могу да контролишем своје понашање.	1	2	3	4
12. Добар/ра сам у решавању конфликта са другима.	1	2	3	4

13. Осећам се одговорним/ом за своје понашање.	1	2	3	4
14. Стало ми је до тога како се други осећају.	1	2	3	4
15. Размислим пре него што одреагујем.	1	2	3	4
16. Добро се слажем са другима.	1	2	3	4
17. Умем да проценим шта је добро, а шта лоше.	1	2	3	4
18. Важно ми је шта други мисле.	1	2	3	4
19. Није ми проблем да чекам на нешто што желим.	1	2	3	4
20. Имам барем једног блиског пријатеља.	1	2	3	4

ДЕО 4.

За сваку наредну изјаву означи у квадратићу да ли је она НЕТАЧНА, ДОНЕКЛЕ ТАЧНА или ПОТПУНО ТАЧНА. Молим те да за свако питање даш одговор на основу сопственог понашања током последњих 6 месеци.

	Нетачно	Донекле тачно	Потпуно тачно
1. Трудим се да имам обзира према осећањима других.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Обично делим са другима оно што имам (нпр. храну, оловке)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Хоћу да помогнем ако је неко повређен, узнемирен или се осећа болесним.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Пажљив/а сам према млађој деци.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Често добровољно помажем другима (родитељима, наставницима, другој деци).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

И пар питања за крај. На скали од 1 до 5 (број 1 значи да си ВЕОМА НЕЗАДОВОЉАН/НА, а број 5 да си ВЕОМА ЗАДОВОЉАН/НА) оцени колико си задовољан/на:

1. Животом у својој породици?	1	2	3	4	5
2. Пријатељствима које имаш?	1	2	3	4	5
3. Искуствима из своје школе?	1	2	3	4	5
4. Самим/ом собом?	1	2	3	4	5
5. Крајем у коме живиш?	1	2	3	4	5
6. Својим животом генерално?	1	2	3	4	5

То је све. Хвала ти пуно! :-)

БИОГРАФИЈА

Марија (Стојановић) Трајковић (1994) је основне академске студије завршила на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, на студијском програму Превенција и третман поремећаја понашања (9,00). Мастер академске студије завршила је на истом факултету, на студијском програму Дефектологија, модулу Превенција и третман поремећаја понашања (10,00). Докторске академске студије студијског програма Дефектологија уписала је 2018. године на истом факултету, где је положила све испите са просечном оценом 10,00, а предлог теме докторске дисертације одбранила је 2022. године.

Од 2017. до 2020. године била је ангажована на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, најпре као демонстратор, а затим и као асистент на ужој научној области Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања, на предметима Методски приступи у превенцији поремећаја понашања, Методски приступи у третману поремећаја понашања, Ситуациона превенција криминала, Методе третмана малолетничке делинквенције и Индивидуални и групни рад. Од 2020. године укључена је у рад ЦЕПОРА – Центра за позитиван развој деце и омладине. Од 2021. године ангажована је на Институту за педагошка истраживања у Београду, где ради у звању истраживача-сарадника.

Коауторка је 65 библиографских јединица, од чега је 12 радова објављено у међународним и националним научним часописима. Њен рад усмерен је на превенцијску науку и позитиван развој младих, односно на испитивање улоге различитих фактора у превенцији проблема у понашању и подстицању позитивних развојних исхода.

Поред научноистраживачког рада, активно је учествовала у реализацији преко 15 пројеката из области образовања, социјалне заштите и омладинског рада, као и у организацији већег броја стручних и научних скупова.

ИЗЈАВЕ

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Марија Трајковић

Број индекса: 2018/5010

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Повезаност осећаја припадности школи са позитивним развојним исходима ученика: импликације за превенцијску науку“

- 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.

Потпис аутора

У Београду, 04.05.2026.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Марија Трајковић

Број индекса: 2018/5010

Студијски програм: Дефектологија

Наслов рада: Повезаност осећаја припадности школи са позитивним развојним исходима ученика: импликације за превенцијску науку

Ментор: проф. др Бранислава Поповић-Ћитић

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.

Потпис аутора

У Београду, 04.05.2026.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Повезаност осећаја припадности школи са позитивним развојним исходима ученика: импликације за превенцијску науку

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).

Потпис аутора

У Београду, 04.05.2026.

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.