Образац 2.

ПРИЈАВА
ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

1. **Име (име родитеља) и презиме:** Марија (Горан) Стојановић

2. **Студијски програм:** Дефектологија

3. **Школска година уписа на студијски програм:** 2018

4. **Број индекса:** 2018/5010

5. **Претходно образовање кандидата (основне и мастер студије):**
   Основне: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијски програм Превенција и третман поремећаја понашања
   Мастер: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијски програм Дефектологија, модул Превенција и третман поремећаја понашања

6. **Радни наслов теме докторске дисертације:** Повезаност осећаја припадности школи са позитивним развојним исходима ученика: импликације за превенцијску науку

7. **Научне области које обухвата тема докторске дисертације:** Специјална едукација и рехабилитација, Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања

8. **Контакти (телефон, мобилни телефон, e-mail):** 063-667-643, s.marija1994@gmail.com

Прилози:
- Образложење теме (научна област из које је тема, предмет научног истраживања, основне хипотезе, циљ истраживања и очекивани резултате, методе истраживања и списак стручне литературе која ће се користити)
- Биографија
- Библиографија
- Изјава да предложена тема није пријављивана на другој високошколској установи у земљи или иностранству

Подносилац пријаве

_____

Марија Стојановић

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ОБРАЗЛОЖЕЊЕ ПРЕДЛОГА ТЕМЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

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

НАУЧНО ПОЉЕ: Друштвено-хуманистичке науке

НАУЧНА ОБЛАСТ: Специјална едукација и рехабилитација

УЖА НАУЧНА ОБЛАСТ: Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања

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

КАНДИДАТ:
Марија Стојановић,
број индекса 2018/5010

Београд, 2022. година

ПОЛАЗНИ ОКВИР НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА

ПРЕВЕНЦИЈСКА НАУКА И ПОЗИТИВАН РАЗВОЈ МЛАДИХ

Превенцијска наука је интердисциплинарна област настала почетком 1990-их година, која представља скуп метода и принципа изведених из епидемиологије, људског развоја, психопатологије и образовања (Stormont et al., 2009). Оквир превенцијске науке заснива се, пре свега, на детектовању и дефинисању проблематичног понашања, затим идентификовању ризичних и протективних фактора који су у вези са одређеним понашањем, дефинисању концептуалног модела деловања наведених фактора и конципирању и примени интервенција које ће успешно одговорити потребама претходно спроведене процене, те на крају, на дисеминацији интервенција ван истраживачког контекста (Herman et al., 2012). Основни фокус превенцијске науке је предузимање акција у садашњости како би се спречила појава проблематичних понашања у будућности (Small & Memmo, 2004). Самим тим, научници настоје да разумеју етиологију и прогресију проблематичних исхода, тако да је велики део превентивног рада усмерен на промену ризичних и протективних фактора. Ризични и протективни фактори обухватају низ променљивих карактеристика појединаца и њиховог окружења за које се зна да су у корелацији (позитивно или негативно) са проблематичним понашањем (Heffernan & Ward, 2017), односно они представљају тзв. маркере вероватноће чије присуство повећава, односно смањује могућност појаве одређеног непожељног исхода (Small & Memmo, 2004). Ризични и протективни фактори егзистирају на нивоу појединца и окружења у којима он делује, попут породице, школе, вршњачке групе и заједнице, а који могу бити општи и специфични за различите проблеме, те могу имати израженији или слабији утицај у зависности од развојне фазе у којој се појединац налази (Catalano et al., 2012). Суштина превентивних приступа у оквиру превенцијске науке тиче се примене интервенција којима се редукују ризични и јачају протективни фактори у претходно поменутим доменима (Small & Memmo, 2004). Протективни фактори су сложенији од ризичних и њихово деловање се у оквиру превенцијске науке може тумачити кроз интеракције са ризичним факторима (Ferrer-Wreder et al., 2004; Popović-Ćitić, 2008).

Као највећа слабост и мана превенцијске науке издваја се оријентисаност на дефицит, односно на оно што није у реду са младима, што последично доводи до стигматизације, нарушавања њихове мотивације или обесхрабривања (Small & Memmo, 2004). Услед фокусираности само на развојне проблеме младих, овај приступ је критикован као „превише патолошки“, те је истицана потреба за променом перспективе посматрања младих као проблема које треба решавати у уверење да су млади ресурс који треба неговати и развијати (Shek, 2006a). Таквим уским приступом занемарује се све што млади могу да понуде и онемогућава се њихово потпуно разумевање (Catalano et al., 2002a; Durlak et al., 2007). Стога, покрет позитивног развоја младих представља научну и јавну реакцију на претерано наглашавање проблема који се јављају код деце и младих (Catalano et al 2002a; Shek et al., 2012). Позитиван развој младих подразумева преиспитивање посвећености превенцијске науке проучавању проблематичних исхода (Ferrer-Wreder, 2014), те наглашава промоцију позитивног развоја и услове, односно факторе који доприносе општем здрављу и благостању младих (Small & Memmo, 2004). Захтева промену у размишљању и ресурсима, истичући значај усмерености на индивидуу у целини (Durlak et al., 2007; Lerner et al., 2011). Перспектива позитивног развоја подразумева више од самог избегавања проблема и усмерена је на оснаживање деце и младих да остваре свој пуни потенцијал (Jaccard & Bo, 2018). Препознаје младе као јединствене и динамичне ентитете који стално интерагују и утичу на своје окружење и наглашава значај подршке и доступних услуга током транзиције кроз различите развојне фазе (Acosta et al., 2021). Позитиван развој младих фокусира се на јачање снага, успостављање подстичућих и подржавајућих окружења, као и пружање могућности за бидирекционе, конструктивне интеракције између младих и различитих контекста у којима су ангажовани

(Snyder & Flay, 2012). Програми позитивног развоја настоје да максимизирају развој и стицање вештина у једном или више домена (физички, когнитивни, емоционални, социјални и морални развој), под претпоставком да то превенира појаву проблематичних понашања (Jaccard & Bo, 2018).

Концепт позитивног развоја младих може се схватити на најмање три међусобно повезана, али различита начина: као развојни правац, као филозофија или као приступ креирања програма за младе и пример омладинских програма и организација усмерених на подстицање здравог или позитивног развоја младих (Hamilton, 1999, prema Lerner et al., 2011). Иако постоје различити модели позитивног развоја, те самим тим и његови кључни концепти варирају, оно што је свима заједничко јесте фокус на изградњи позитивних личних компетенција, социјалних вештина и ставова младих кроз унапређивање позитивних односа, друштвене подршке и могућности које јачају предности и помажу младима да напредују или просперирају у свом окружењу (Taylor et al., 2017). Позитиван приступ развоју младих заснива се на следећим претпоставкама: помагање младима да остваре свој пуни потенцијал је најбољи начин превенције проблема; младима треба пружати подршку и давати прилике; заједнице треба да мобилишу и изграде капацитете за подршку позитивном развоју младих; на младе не треба гледати као на проблеме које треба решити, већ као на партнере које треба ангажовати и развијати (Small & Memmo, 2004).

Актуелно постоји неколико модела позитивног развоја, који наглашавају делимично сличне, односно различите карактеристике појединца и његовог окружења које су кључне за достизање позитивних развојних исхода. У наставку ће бити укратко представљена три најзначајнија и, према нашим сазнањима, најшире коришћена модела, то су Бенсонов модел развојних предности (Benson et al., 2011), Лернеров модел 5Ц (Lerner, 2005) и Модел 15 конструката позитивног развоја младих (Catalano et al., 2004a).

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 истакне улогу заједнице за општу добробит младих (Benson et al., 2011). Модел синтетизује карактеристике, односно предности, за које је показано да спречавају високоризично понашање (нпр. употреба супстанци, насиље, напуштање школе), побољшавају просперитет или јачају резилијентност; генерализабилни су на социјална окружења; доприносе равнотежи еколошких и индивидуалних фактора; налазе се у оквиру капацитета заједнице и у оквиру капацитета младих да их проактивно стичу (Benson et al., 2006). Представља најшире коришћени и најутицајнији модел за разумевање и јачање позитивног развоја младих (Small & Memmo, 2004). 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, 1997). Бенсон (Benson, 1997) је унутрашње предности, које се односе на позитивне особине појединца (нпр. 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 доносу 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, културалне компетенције, вештине одупирања и мирно решавање конфликата); 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). Спољашње предности, којима се означавају позитивне карактеристике интеракција са вишеструким системима социјализације (нпр. 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 вреднује 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, 1997). Налази доследно потврђују да је већи број развојних предности повезан са нижим нивоима социјалних и емоционалних тешкоћа (Popović-Ćitić i Bukvić, 2018), ризичног понашања и вишег нивоа просперитета (Benson et al., 2011).

Лернер и сарадници (Lerner et al., 2005) предложили су модел под називом 5Ц (*енг. 5C: competence, confidence, connection, character, caring/compassion*) који презентује пет карактеристика важних за позитиван развој младих, а то су: компетенција (когнитивна, социјална, академска и стручна), 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 стручну компетенцију упућују радне навике и способност да се истражују различити избори каријере. Самопоуздање се односи на поглед појединца на сопствену глобалну позитивну вредност и капацитете. Повезаност означава позитивне односе појединца са другима, организацијама и друштвеним окружењем. Карактер се односи на морал, интегритет, унутрашње вредносне стандарде за исправно понашање и поштовање друштвених и културних прописа. Брига/саосећање указује на способност саосећања и емпатије према другима. Наведених 5Ц помаже у обликовању шестог Ц (*енг. contribution*) – допринос, који имплицира да уколико се млада особа развија на здрав и позитиван начин, она доприноси не само себи, већ и окружењу којем припада и заједници у целини (Lerner et al., 2006). Наведени индикатори позитивног развоја доследно доприносе нижим нивоима проблематичног понашања (Jelicic et al., 2007). Већина програма утемељених на моделу 5Ц углавном се фокусира на развој компетенција, подстицање повезивања и развој самопоуздања (Vo & Park, 2009).

И на крају, Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004a) су на основу прегледа литературе дефинисали 15 развојних конструката значајних за позитиван развој: везивање (емоционална приврженост, везаност и односи са породицом, школом, вршњачким групама, заједницом и/или културом), резилијентност (способност адаптивног прилагођавања животним променама и стресним догађајима), социјална компетенција (скуп интерперсоналних вештина које помажу младима да остваре своје социјалне и интерперсоналне циљеве), емоционална компетенција (способност препознавања сопствених и туђих емоција и реаговања на њих), когнитивна компетенција (вештине решавања проблема, доношења одлука, логичког размишљања и самосвести), бихејвиорална компетенција (ефективна понашања као што су ефективна комуникација и предузимање акција), морална компетенција (способност процене и утврђивања етичких и моралних аспеката одређене ситуације), самодетерминација (промишљање о себи и доследност између предузимања акције и размишљања), духовност (духовни развој, припадност цркви или религији), самоефикасност (способност постизања личних циљева сопственим напором), јасан и позитиван идентитет (интегрисан и кохерентан осећај себе), вера у будућност (оптимизам у вези са могућим исходима), признавање позитивног понашања (позитивни одговори других на жељено понашање младих), могућности за просоцијално укључивање (доступност активности и прилика које подстичу младе на извођење просоцијалних акција), неговање просоцијалних

норми (помагање младима да развију здрава уверења и очекивања). Као и код модела 5Ц, програми позитивног развоја младих усмерени су само на један или неколико конструката који предлажу Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004a).

Поједини аутори (National Research Council, 2002) наводе осам карактеристика позитивних развојних контекста, укључујући физичку и психичку сигурност, одговарајућу структуру, подржавајуће односе, прилике за припадност, позитивне друштвене норме, подршку ефикасности, могућности за изградњу вештина и интеграцију напора породице, школе и заједнице. Све тренутне теоријске концепције перспективе позитивног развоја младих уоквирене су у метатеоријску перспективу релационих развојних система, који постулирају да основни процес људског развоја укључује узајамне односе између појединца у развоју и вишеструких контекста (Lerner et al., 2011). Дакле, младима су потребне могућности и подршка за позитиван развој, укључујући позитивне односе са брижним одраслима, изазовна искуства и могућности за стицање вештина (Roth & Brooks-Gunn, 2016). Међутим, и поред значајних предности, слабост перспективе позитивног развоја очитава се у занемаривању ризичних фактора, иако истраживања показују да њихово присуство може чак два или три пута да повећа вероватноћу настанка проблема (Small & Memmo, 2004).

Приступи превенције ризика и позитивног развоја младих дуго времена су се посматрали као супротни и донекле некомпатибилни крајеви континуума (Small & Memmo, 2004). Међутим, са протоком времена појавила се свест међу практичарима и истраживачима да оријентисаност искључиво на један приступ не може ефективно утицати на редукцију непожељних облика понашања и подстицања адекватних развојних исхода. Још је почетком 21. века препозната потреба за проналаском средине између превенцијске науке са фокусом на проблем и концепта позитивног развоја младих заснованог на снагама (Catalano et al., 2002a; Small & Memmo, 2004). Иако је интересовање за програме позитивног развоја младих произашло из ограничења и неуспеха традиционалних програма превенције, истраживања сугеришу да би погледи на избегавање ризика и развој и унапређење компетенција могли бити боље схваћени као коегзистирајући, а не конкурентски приступи (Lerner et al., 2013). Конкретни предлози који су у складу са овом идејом укључују усвајање стандардног мерења како позитивних тако и проблематичних исхода у студијама интервенција (Catalano et al., 2004a; Durlak et al., 2007), као и усмеравање посебног фокуса на даљи развој интервенција које су вишенаменске, тј. доносе бенефите и за проблематичне и за позитивне исходе (Eichas et al., 2010). Такве стратегије могу пружити емпиријске назнаке о заједничким процесима који стоје у основи позитивних и проблематичних облика развоја у специфичним ситуацијама (Catalano et al., 2002a). У том духу, идентификовано је неколико карактеристика које превенцијску науку повезују са перспективом позитивног развоја и указују да ова два приступа треба посматрати као компатибилне и кооперативне, а не компетитивне оквире. То су: наглашавање интегрисаног развоја младих (фокусираност на низ развојних могућности и проблема) уместо бављења једним проблемом; подржавање уверења да одсуство проблема није довољан резултат (*енг. problem free is not fully prepared*); истицање перспективе особа-у-окружењу; и фокусираност на развојне моделе раста, учења и промена (Catalano et al., 2004a). Стога су новије концептуализације превенцијске науке истовремено усмерене на редуковање ризика и промовисање добробити кроз приступ заснован на снагама (Hage et al., 2007). Пратећи такве иницијативе, наглашава се значај интегративног модела који премошћује недостатке ове две перспективе и важност процене степена до којег исти, слични или комплементарни механизми могу бити одговорни за превенцију проблематичног понашања и промовисање позитивног развоја (Schwartz et al., 2007). Иако истраживачи имају тенденцију да раде у оквиру ових одвојених теоријских модела – промовишући развој младих или спречавајући ризично понашање – практичари често препознају важност оба приступа (Roth & Brooks-Gunn, 2016). Поред истицања значаја холистичког, препознаје се важност и еколошког приступа развоју младих, који претпоставља да је за целовит развој младих потребно разматрати и позитивне и негативне димензије више сетинга истовремено (Curran & Wexler, 2016; Youngblade et al., 2007). Додатно, заговорници модела позитивног развоја истичу да наглашавање позитивног

истовремено има функцију превенције негативног (Hawkins et al., 1999; Lerner & Benson, 2003). Овакви постулати кореспондирају са налазима истраживања да позитивнији развој предвиђа нижи степен проблематичног понашања, што имплицира да је позитиван развој важан заштитни фактор у развоју непожељног понашања младих (Sun & Shek, 2010).

ЗНАЧАЈ ОСЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ПОЗИТИВНОГ РАЗВОЈА И ПРЕВЕНЦИЈУ ПРОБЛЕМА ПОНАШАЊА

Заједничка карактеристика превенцијске науке и перспективе позитивног развоја младих односи се на наглашавање значаја различитих сетинга у којима појединац делује. С тим у вези, оба приступа препознају школско окружење као контекст изразите важности, чије карактеристике значајно детерминишу развојне исходе ученика. Значај школе за позитивне развојне исходе ученика препознаје се у сва три претходно приказана модела позитивног развоја (Benson, 1997; Catalano et al., 2004a; Lerner et al., 2005).

Генерално, улога школе је веома комплексна те подразумева више различитих значења, али се у основи сваког налази интенција социјализације и припреме активних и сврсисходних чланова друштва, кроз задовољавање емоционалних и социјалних потреба ученика и посредног утицаја на опште здравље и добробит. Како један од основних циљева образовања и васпитања подразумева обезбеђивање добробити и подршке целовитом развоју детета, ученика и одраслог (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2021), школа се све више препознаје као место промоције и подстицања позитивног развоја и превенције различитих проблема и тешкоћа (Catalano et al., 2004b; Damon, 2004; Maksić i Đurišić Bojanović, 2017). Имајући у виду да ученици значајан део времена проводе у школи, као и то да школско окружење утиче на више области функционисања, попут формирања идентитета, когнитивног, социјалног и емоционалног развоја, вршњачких односа и професионалног развоја, школе имају потенцијал да буду централне тачке у промовисању позитивног развоја (Olsson et al., 2003). Сумирајући налазе истраживања, поједини аутори (Gomez & Ang, 2007) истичу да се позитиван развој у школама односи на подстицање ученика да развију компетенције, самопоуздање, социјалне везе, карактер, способност за бригу и допринос друштву, уз претпоставку да ће постизање наведених развојних задатака довести до опште добробити ученика, те на тај начин превенирати појаву непожељних облика понашања (Burns, 2011). Пружање физичке и емоционалне сигурности, обезбеђивање надзора и јасне структуре, имплементирање интерактивних активности, као и пружање разноврсних могућности само су примери средстава путем којих школе подстичу позитиван развој ученика (Li, 2011). Различити елементи школског окружења препознају се важним за промоцију позитивног развоја, а осећај припадности се широко препознаје као један њих (нпр. Allen et al., 2018a; Bradshaw et al., 2008; Rowe & Stewart, 2011).

Према поставкама перспективе позитивног развоја младих, базична потреба за припадањем представља предуслов просперитета појединца, односно претпоставка учења, развоја и сврсисходних интеракција са светом који га окружује (Dotterweich, 2006). У том смислу, поједини аутори идентификују припадност као један од четири основна елемента развоја младих (*енг. The Four Essential Elements of Youth Development*; Brendtro et al., 1990). Међу кључним карактеристикама успешних програма којима се унапређује позитиван развој (укључивање младих у просоцијалне активности; обезбеђивање структуре и сигурности; подржавање самоефикасности и изградња резилијентности; развој компетенција кроз активности које младима обезбеђују стицање нових вештина; изградња карактера кроз неговање просоцијалних норми; и изградња перспективе кроз подршку младима да развију свест о значењу њихових живота – нпр. о њиховим духовним уверењима или очекивањима везаним за будућност), нарочита важност придаје се јачању социјалне подршке, везивања и осећаја припадности (Kia-Keating, 2009). Додатно, Национални истраживачки савет (National Research Council, 2002) је на темељу евалуације програма у заједници идентификовао осам

карактеристика програма које су кључне за позитиван развој младих (физичка и психичка сигурност – позитивне, уважавајуће интеракције са вршњацима и другима, решавање сукоба и физички очувани објекти; адекватна структура – јасна и конзистентна, узрасту примерена очекивања везана за понашање, правила и границе; подржавајући односи – добра комуникација, топлина и искрена веза; друштвене норме – позитивне, просоцијалне вредности и очекивања; подстицање ефикасности и пружање подршке – могућности за позитивне акције, пракса усмерена на младе са циљем оснаживања, унапређивања компетенција и подстицања на развој; могућности за развој вештина – развој компетенција за живот, образовање, рад и грађанство; интеграција акција породице, школе и заједнице – сарадња која нуди богат развојни контекст који помаже младима да успеју), међу којима се истиче и значај могућности за припадањем (инклузивно, подстичуће окружење за све, културална компетенција). Иако се значај припадности барем делом наглашава у готово свим моделима позитивног развоја, модел 5Ц (Lerner et al., 2005) експлицитно истиче значај припадности у оквиру једног од пет индикатора позитивног развоја – повезаности (*енг. connection*) (Dotterweich, 2006). Имајући у виду претходно наведена сазнања, осећај припадности школи сматра се једним од неколико фактора унутар школе који су у комбинацији са индивидуалним факторима и те како важни за позитиван развој (Pittman & Richmond, 2007). Самим тим, намеће се јасан закључак да актери образовно-васпитног система не смеју да изгубе из вида значај осећаја припадности школи за достизање пуних потенцијала ученика (Battistich, 2005; McCombs, 2003). Осећај припадности школи последњих деценија привлачи све већу пажњу истраживача и практичара, управо због огромних потенцијала и основа за унапређивање и промоцију менталног здравља. У наставку ће бити укратко представљено појмовно одређење и значај осећаја припадности, најпре као конструкта од општег значаја за развој, а затим и специфично и уско везаног за школско окружење.

У научној литератури могу се идентификовати бројне теорије које наглашавају значај припадности, а неке од њих су Масловљева теорија хијерархије потреба (Maslow, 1943), Теорија самодетерминације (Deci & Ryan, 2012), Хипотеза о припадности (Baumeister & Leary, 1995), Боулбијева теорија везаности (Bowlby, 1969), Бронфенбренеров биоеколошки модел (Bronfenbrenner, 2005) итд. Истраживања о осећају припадности појавила су се 50-их година 20. века, а за означавање овог конструкта од тада се користе разноврсни термини, са истим, сличним или различитим значењем у зависности од периода посматрања или опредељености аутора, као што су припадност (*енг. affiliation*), везаност (*енг. attachment*), заједништво (*енг. community*), ангажованост (*енг. engagement*), повезаност (*енг. connectedness*), везивање (*енг. bonding*), чланство (*енг. membership*) (Allen & Kern, 2017; Osterman, 2000) итд. Потреба за припадањем идентификована је као базична психолошка потреба (Maslow, 1943) и урођени мотив да се развије и одржи осећај припадности (Baumeister & Leary, 1995). На пример, Баумајстер и Лири (Baumeister & Leary, 1995) су спровели опсежан преглед литературе како би утврдили да ли постоји довољно емпиријских доказа да се закључи да је потреба за припадањем основни људски мотив. Потребу за припадањем дефинисали су као „нагон за формирањем и одржавањем барем минималне количине трајних, позитивних и значајних интерперсоналних односа“ (Baumeister & Leary, 1995, str. 497). На основу спроведене анализе утврдили су да је потреба за припадањем снажан, фундаменталан и изузетно перзистентан мотив, повезан са когнитивним процесима (пријатељи и чланови групе се перципирају позитивније, чешће се размишља о њима), емоционалним обрасцима (задовољена потреба за припадањем доводи до позитивних емоција – срећа, усхићење, задовољство и смиреност, док се у супротним ситуацијама јављају негативне емоције – анксиозност, депресија, туга, љубомора и усамљеност), понашањем, здрављем и добробити (недостатак припадности повезан је са појавом менталних и физичких болести и широким спектром проблема у понашању).

У протеклим деценијама велика пажња се посвећује задовољавању потребе за припадањем у школском контексту (Allen et al., 2018b), а осећај припадности школи препознат је од стране појединих аутора као круцијалан фактор за адекватан развој деце и младих

(Bradshaw et al., 2008; Rowe & Stewart, 2011). Додатно, истраживачи у области образовања и јавног здравља током последње две деценије истичу важност припадности школи и издвајају га као протективни и промотивни фактор за све младе (Centers for Disease Control and Prevention – CDC, 2009). Као и за општи осећај припадности, аутори нису сагласни када је у питању термин за означавање овог конструкта, те литература обилује различитим појмовима, попут осећаја припадности школи (*енг. sense of school belonging*), припадности школи (*енг. school belonging*), везивања за школу (*енг. school bonding*), повезаности са школом (*енг. school relatedness, school connectedness*), чланства (*енг. school membership*), идентификације са школом (*енг. identification with school*) итд. Такође, разумевање наведених појмова разликује се међу ауторима. Тако, постоје схватања да приказани појмови имају исту суштину, а то је осећај ученика да су прихваћени и укључени у школско окружење као чланови школске заједнице (OECD, 2017), те да се наведени термини користе наизменично, са минималним или непостојећим разликама у њиховој операционализацији, тако да се могу сматрати синонимним појмовима (Christenson et al., 2012). Са друге стране, има аутора (Finn & Kasza, 2009) који праве разлику међу наведеним терминима, па тако нпр. 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 (*енг. school membership*), истичући да се о чланству може говорити тек онда када код ученика постоји осећај припадности школи, посвећеност школи и посвећеност академском раду. Међутим, без обзира на различитост термина и дефиниција овог конструкта, ипак се могу издвојити три битна аспекта осећаја припадности школи који се доследно појављују у свим одређењима, а то су: односи и искуства у школи; односи између ученика и наставника; и општи осећај ученика о школи у целини (Allen et al., 2016). Опсежним прегледом литературе о дефинисању осећаја припадности школи, долази се до сазнања да су његове основне карактеристике позитивне емоције, позитивни социјални односи, укљученост и хармонизација (St-Amand et al., 2017). Према нашим сазнањима, 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, 1993, 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). У школском контексту, осећај припадности сматра се основом доброг функционисања и просперитета/напредовања ученика (Arslan, 2021). У складу са постулатима теорије везаности и социјалног развоја, сигурна веза са кључним особама из школског окружења (наставници и вршњаци) пружа стабилну основу за адекватне развојне исходе (Bond et al., 2007; Catalano et al., 2004b). Према теорији самоодетерминације, када је окружење такво да подстиче припадност, појединац ће вероватније интернализовати вредности окружења и ангажовати се у понашањима која су у складу са тим вредностима (Ryan & Deci, 2000). Додатно, унутрашње предности – мотивација за постигнућем, школско ангажовање, везаност за школу, читање из задовољства и спољашње предности – брижна школска клима, учешће родитеља у школовању, услуге за друге, висока очекивања и учешће у висококвалитетним програмима за младе ван школе се све више користе и као циљеви и као мере за процену ефикасности напора за реформу школа (Benson et al., 2011).

Адолесценција представља критичан период за развој осећаја припадности с обзиром да се многи ставови, начини размишљања и обрасци понашања тада преносе у одрасло доба (Allen & Kern, 2017). Оправданост заинтересованости истраживача и практичара за осећај припадности школи лежи у истраживачким доказима о његовој повезаности са широким спектром академских и развојних исхода (Allen & Bowles, 2012; Arslan, 2018; Arslan & Duru, 2017; Pittman & Richmond, 2007; Shochet et al., 2011; Vaz et al., 2014). Позитивни ефекти

огледају се не само у понашањима и карактеристикама значајним за школски контекст, већ и за целокупно функционисање, мерено посредством различитих индикатора (Haslam et al., 2009; Iyer et al, 2009).

Тако, студије документују повезаност осећаја припадности школи са бољим академским постигнућем (Korpershoek et al., 2020; Morales-Chicas & Graham 2016; Pittman & Richmond, 2007; Sari, 2012), вишим нивоом академске мотивације (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Gutvajn i sar., 2021; Kiefer et al., 2015; Korpershoek et al., 2020; Walker & Green, 2009), већим степеном ангажованости у школи и школским активностима (Encina & Berger, 2021; Gillen-O'Neel, 2019; Kiefer et al., 2015; Korpershoek et al., 2020; Markowitz, 2017), бољим менталним здрављем (Allen et al., 2017; Arslan, 2021; Gaete et al., 2016; Jose et al., 2012), вишим самопоштовањем (Baumeister, 2012; Begen & Turner-Cobb, 2015; Nutbrown & Clough, 2009; Zhang et al., 2018), вишом стопом просоцијалног понашања (Allen et al., 2017; Cemalcilar, 2010; Demanet & Van Houtte, 2011; Murnaghan et al., 2014; Oldfield et al., 2016), већим задовољством животом (Allen & Bowles, 2012; O'Brien & Bowles, 2013; You et al., 2008), адаптивним прилагођавањем (Law et al., 2013), позитивним идентитетом (Brechwald & Prinstein, 2011; Davis, 2012) итд. Начин на који ученици доживљавају своју школу значајно је повезан и са социјалном компетенцијом, поверењем у друге у заједници, поверењем у ауторитете и преузимањем грађанске одговорности (O'Connor et al., 2010). Претпоставља се и да су ученици са високим нивоом осећаја припадности школи мотивисанији да уче и поштују правила у школи, да виде академске изазове као прилике за раст и да користе ефикасне стратегије емоционалне саморегулације (Abdollahi & Noltemeyer, 2018; Allen et al., 2017).

Такође, један од пионирских комплексних прегледа истраживачких налаза на ову тему је још почетком 21. века изнедрио одређене истраживачке закључке које говоре у прилог значају осећаја припадности школи (Osterman, 2000). Наиме, показало се да ученици са развијеним осећајем припадности школи имају позитивнији став према школи, разреду, наставницима и њиховим вршњацима; више воле школу и више се ангажују, мотивисанији су и посвећенији; више учествују у школским активностима и више се инвестирају у процес учења; извештавају о већој социјалној компетенцији; већа је вероватноћа да ће комуницирати са вршњацима и одраслима на просоцијалне начине. Са друге стране, осећај искључености или отуђености од групе доследно је повезан са проблемима у понашању који се манифестују у учионици (нпр. агресивно понашање, повученост), нижим интересовањем за школу, нижим успехом и напуштањем школовања (Osterman, 2000).

Додатно, савремени преглед литературе (Centre for Education Statistics and Evaluation – CESE, 2020) издваја кључне налазе који указују да: 1) ученици који имају виши осећај припадности школи су ангажованији у школским и наставним активностима, имају боље опште благостање, ментално здравље и академски успех; 2) ученици који имају висок осећај припадности школи имају већу вероватноћу да остваре позитивна пријатељства, више цене учење, показују висок ниво труда, интересовања и мотивације и у већој мери манифестују позитивно понашање у вези са домаћим задацима; 3) ефикасно управљање учионицом, подучавање релевантном садржају, позитивни односи између наставника и ученика и залагање (или подршка) у школи могу побољшати осећај припадности ученика; и 4) виши осећај припадности важан је током целог школовања детета, посебно током периода транзиције.

Са схватањима аутора да се јачањем фактора позитивног развоја утиче и на превенцију и редукцију непожељних облика понашања (Eichas et al., 2010) кореспондирају и резултати истраживања који говоре о значају осећаја припадности школи за превенцију различитих бихејвиоралних проблема (Condren & Greenglass, 2011; Demanet & Van Houtte, 2011; Greenberg, 2004; Hawkins et al., 2001). У том смислу, истраживачка грађа потврђује да осећај припадности школи има много значајнију улогу у превенцији различитих негативних развојних исхода у адолесценцији у односу на остале факторе (Nutbrown & Clough, 2009; O'Connor et al., 2012; Sari, 2012). Такође, евалуације програма позитивног развоја (нпр. *Пројекат социјалног развоја Сијетла – Seattle Social Development Project, Пројекат развоја деце – Child Development Project*) који наглашавају значај осећаја припадности школи, указују

на његове дугорочне пожељне ефекте када је у питању испољавање или укљученост у различита проблематична понашања (Battistich, 2005). Виши ниво осећаја припадности школи повезан је са мање непожељног понашања, попут варања на тестовима, избацивања са часа, примене дисциплинских мера и бројем суспензија или искључивања из школе, криминалног понашања, сексуалне активности на узрасту од 18 година (Hawkins et al., 2001), малолетничке трудноће (Blum et al., 2002), школског неуспеха и раног напуштања школовања (Catalano et al., 2004; Guerra & Bradshaw, 2008; Hascher & Hagenauer, 2010; Lamote et al., 2013; Korpershoek et al., 2020; Ream & Rumberger 2008), изостајања из школе (Dukynaitė & Dudaitė, 2017; Hallinan, 2008; Hawkins et al., 2001; Korpershoek et al., 2020), академског стреса (Abdollahi et al., 2020), вршњачког насиља (Goldweber et al., 2013; Wang & Fredricks, 2014; Williams et al., 2018), туча и вандализма (Wilson & Elliot, 2003), злоупотребе ПАС (Hawkins et al., 2001; West et al., 2004) итд.

Ученици који имају високо развијен осећај припадности школи боље се прилагођавају изазовима, односно мање су депресивни и анксиозни (Arslan, 2019; Arslan et al., 2020; Benner et al., 2017; Davis et al., 2019), те ређе испољавају проблеме у понашању (Arslan, 2019; Olcoń et al., 2017). Такође, студије показују да је осећај припадности школи протективни фактор за ментално здравље ученика и прилагођавање у условима стресора и тешкоћа (Backhaus et al., 2019; Çivitci, 2015; Nuttman-Shwartz, 2019; Zhang et al., 2020). У том смислу, аутори проналазе да осећај припадности школи ублажава утицај усамљености на испољавање симптома депресије (Baskin et al., 2010), али и да има улогу медијатора у вези између школске климе и поремећаја понашања (Loukas et al., 2006) и емоционалне регулације и депресивних симптома (Zhao & Zhao, 2015). Утицај дискриминације на слабо школско постигнуће може се објаснити посредством одсуства или ниског осећаја припадности школи код ученика (Roche & Kuperminc, 2012). Такође, осећај припадности школи може ублажити трансмисију насиља из породичне у школску средину. Наиме, студија (Valido et al., 2020) спроведена на узорку од 1.611 средњошколаца показала је да је осећај припадности школи, не само негативно повезан са вербалним и физичким вршњачким насиљем, већ и да модерира, тј. ублажава везу између агресивног понашања у односу са сиблинзима и вербалне и физичке агресије у односу са вршњацима.

Студија спроведена на узорку 3.220 ученика средњих школа у Калифорнији, открила је да повезаност са школом има и протективни и промотивни утицај на различите облике проблематичног понашања, с тим што резултати снажније говоре у прилог другом утицају (Furlong et al., 2011). Међутим, чини се да су тенденције истраживача до сада претежно усмерене на испитивање утицаја осећаја припадности школи на негативна понашања, док је значај овог конструкта за позитивне развојне исходе испитиван у значајно мањој мери (Lee & Huang, 2021). На темељу приказаних налаза истраживања и у складу са становиштем одређених аутора (Arslan & Coşkun, 2020), као нарочито значајни аспекти и индикатори позитивног развоја и функционисања у школи, а уједно и снажни протективни фактори за сијасет бихејвиоралних проблема, са којима осећај припадности остварује значајне везе, издвајају се ангажованост ученика у школи, просоцијално понашање и задовољство животом.

Повезаност осећаја припадности школи са ангажованошћу ученика у школи

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 повезује ангажованост ученика са различитим пожељним развојним исходима (Markowitz, 2018), попут академског успеха и развоја 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.

Актуелно, научна јавност у одређеној мери препознаје 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). Сматра се да одсуство осећаја припадности школи може бити кључни показатељ неангажованости ученика у школи (Christenson & Thurlow, 2004), што се и поткрепљује налазима истраживања о томе да осећај припадности појачава когнитивну и бихејвиоралну ангажованост у школи у наставним и ваннаставним активностима (Encina & Berger, 2021; Markowitz, 2017). Ученици који имају већи осећај припадности више се ангажују на часу, спремнији су да затраже помоћ и мање прокрастинирају (Gillen-O'Neel, 2019). Зимер-Гембек и сарадници (Zimmer-Gembeck et al., 2006) сугеришу да позитивни односи у школској средини који подстичу осећај аутономије, повезаности и компетенције, у комбинацији са позитивним искуствима из окружења, оснажују ученике да размишљају о школи и буду проактивно укључени у академске активности. Односно, осећај припадности школи служи као медијатор између позитивних односа са наставницима и вршњацима, са једне стране, и ангажованости у школи, са друге стране (Zimmer-Gembeck et al., 2006). Резултати који сугеришу да су ученици са вишим осећајем припадности у већој мери ангажовани у школи (Kennedy & Tuckman, 2013; Niehaus et al., 2016) пружају директну потпору поставкама Теорије самодетерминације да је већа вероватноћа да ће појединац интернализовати вредности окружења и ангажовати се у активностима онда када осећа припадност окружењу у којем делује (Ryan & Deci, 2000). 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). Само ученици који се идентификују са својом школом могу развити осећај припадности, који ће накнадно утицати на њихову ангажованост и посвећеност (Korpershoek et al., 2020). Поједини аутори (Lohmeier & Lee, 2011) нуде модел према коме осећај припадности школи представља предуслов ангажованости ученика, наводећи при том да на осећај припадности школи утичу општа подршка коју добијају из школе (нпр. ученици и одрасли у школи уопште) и специфична подршка која се односи на конкретне изворе (наставници који им предају, вршњаци из одељења, пријатељи итд.). Штавише, осећај припадности који произилази из позитивне климе у учионици, подржавајућих односа са вршњацима и наставницима, доводи до активирања унутрашњих ресурса и осећаја идентитета који даље утичу на ангажованост и позитивније ставове према школи (Wentzel et al., 2010). Значај осећаја припадности школи за ангажованост потврђује се и лонгитудиналном квалитативном студијом, чији налази указују да до неангажованости и одсуства са наставе долази управо услед недостатка осећаја припадности и, нарочито, недостатка подршке и пријатељства са вршњацима (Longaretti, 2020). Додатно, ангажованост ученика у школи може представљати механизам посредством кога осећај припадности школи утиче на академско постигнуће ученика (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Hughes et al., 2012; Niehaus et al., 2016).

Повезаност осећаја припадности школи са просоцијалним понашањем ученика

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., 2020) и има круцијалну улогу у позитивном социјалном развоју (Su et al., 2019). Просоцијално понашање као репрезент позитивног социјалног понашања препознаје се као кључно за социјално прилагођавање и физичко и ментално здравље (Dong & Lin, 2013). Према моделу социјалног развоја, развијеног у циљу објашњавања развоја просоцијалног/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 стандарда понашања те особе или групе, а заузврат води до просоцијалног или антисоцијалног понашања (Catalano & Hawkins, 1996).

Генерално посматрано, 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. Током последње деценије аутори истичу и важност осећаја припадности школи за просоцијално понашање ученика (Allen et al., 2017; Cemalcilar, 2010; Demanet & Van Houtte, 2011; Murnaghan et al., 2014; Oldfield et al., 2016). 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). Шестомесечна лонгитудинална студија (Su et al., 2019) 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. Студија спроведена на узорку од 233 ученика, узраста 13-18 година, сугерише да припадност школи значајно предиктује просоцијално понашање ученика (Arslan & Coşkun, 2020). 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). Поред тога, показало се да осећај припадности школи има важну улогу у односу између школског окружења које промовише поштовање и просоцијалног ангажовања ученика (Cumsille et al., 2015, према Encina & Berger, 2021). Осећај припадности ствара контекст у којем млади теже да испуне очекивања школе и формирају здраве односе у школској средини (Ryan & Deci, 2009). Стога, 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). Теоријска утемељеност приказаних емпиријских налаза проналази се у поставци да појединац има тенденцију да се понаша на позитиван, пожељан начин онда када је задовољена његова потреба за повезаношћу (Ryan & Deci, 2000). Односно, када појединцу недостаје

окружење које задовољава потребу за повезаношћу, односно припадношћу, он ће се вероватно окренути ка екстринзичним подстицајима, што може осујетити просоцијалне мотиве и понашања (Gagne, 2003). Другачије речено, како се просоцијално понашање манифестује зарад користи других, а не због личних бенефита, сматра се да претња нечијем осећају припадности може смањити спремност особе да се понаша просоцијално (Twenge et al., 2007). Стога, када се људи осећају искључено, њихова склоност ка таквом понашању се може смањити или тотално нестати (Twenge et al., 2007). 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.

Повезаност осећаја припадности школи са задовољством животом ученика

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., 2019).

Постојећа литература указује да на задовољство животом утичу бројни индивидуални и срединski 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). Како је задовољење основних потреба у директној вези са благостањем појединаца (Jose et al., 2012), а потреба за припадношћу се сматра базичном људском потребом, оправдано је претпоставити да ће задовољење ове потребе бити повезано са индикаторима благостања. У вези са тим, истраживања осећаја припадности школи упућују на његову повезаност са позитивним емоцијама и исходима, општом оријентацијом на будућност и учење (Bond, et al., 2007; Osterman, 2000) и подржавају тезу о повезаности осећаја припадности школи са задовољством животом, као једним од показатеља општег благостања (Arslan, 2018). Аутори двогодишње лонгитудиналне студије (Arslan et al., 2020), спроведене на узорку од 402 ученика узраста 10-15 година, настојали су да испитају везе између осећаја припадности школи и индикатора менталног здравља и благостања (интернализовани и екстернализовани проблеми, задовољство животом) како би се разумела природа и правац узрочно-последичних веза. Резултати њиховог истраживања показују да је припадност школи значајан предиктор, не само интернализованих и екстернализованих проблема младих, већ и њиховог задовољства животом, при чему задовољство животом посредује у вези осећаја припадности школи са интернализованим и екстернализованим проблема (Arslan et al., 2020). 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., 2019). Истраживање (Çivitci, 2015) на узорку од 477 студената, указује да они студенти који имају виши осећај припадности факултету имају и нижи ниво стреса и знатно су задовољнији својим животом. Додатно, осећај припадности факултету истакао се

као значајан модератор односа између стреса и задовољства животом, односно са повећањем стреса смањује се задовољство животом, с тим што та веза слаби услед већег осећаја припадности факултету (Çivitci, 2015).

ФАКТОРИ ОСЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ

На основу прегледа научноистраживачке грађе стиче се утисак да је осећај припадности школи сложени конструкт, који се може изучавати са више различитих аспеката. У складу са таквим поимањем, може се рећи 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).

Бронфенбренеров био-еколошки модел (Bronfenbrenner, 1979) представља најшире коришћени теоријски оквир за објашњавање припадности у организационом сетингу, попут школе, уз уважавање урођење 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. 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. 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). 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. Ставови о утицају фактора различитих система на развој осећаја припадности школи, поткрепљени су и теоријским и емпиријским радом аутора (нпр. Tillery et al., 2013; Chiu et al. 2016), који заступају тезу о значају индивидуалних и срединских фактора (релационих и контекстуалних) за развој осећаја припадности школи.

У складу са основним поставкама адаптираног модела развоја осећаја припадности школи, у наставку ће бити приказани сумирани истраживачки резултати о факторима који утичу на осећај припадности школи код ученика, а егзистирају на индивидуалном и срединском нивоу (релациони и контекстуални ниво), односно нивоу микросистема и мезосистема. Опредељеност за неразматрање фактора макросистема и егзосистема оправдава се њиховом слабом заступљеношћу у постојећој истраживачкој грађи због неекономичности њиховог испитивања, односно потребе издвајања значајних материјалних ресурса и улагања доста времена (Brown Kirschman & Karazsia 2014). Фактори ће бити систематизовани као индивидуални и школски – релациони и контекстуални (односно, посматрано из перспективе Бронфенбренеровог модела развоја – фактори микросистема и мезосистема).

Индивидуални фактори. Индивидуалне карактеристике ученика неретко су предмет истраживања предиктора и корелата осећаја припадности школи. Иако се одређени фактори доследно показују значајним за унапређивање осећаја припадности школи, истраживачки налази указују и на постојање бројних недоследности. На пример, 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; Galliher et al., 2004; Renick & Reich, 2020) или проналазе да разлике не постоје (Cemalcilar, 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 (Anderman, 2003; 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, ученици нижег социо-економског статуса, углавном, извештавају о нижем осећају припадности школи (Centre for Education Statistics and Evaluation – CESE, 2020).

Резултати недавне метаанализе (Allen & Kern, 2017), 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, међу којима и утицај следећих индивидуалних фактора: академска мотивација (нпр. писање домаћих задатака, академска подршка, постављање циљева, аспирације), ментално здравље (нпр. менталне болести, анксиозност, депресија, суицидалне идеје), личне карактеристике (нпр. самоефикасност, самопоштовање и селф-концепт, позитивне емоције, социјална свесност, самосвест, адаптивне вештине, емоционална регулација), род, раса и етничка припадност; сугеришу да су сви наведени фактори значајно повезани са осећајем припадности школи, осим расне и етничке припадности, док се личне карактеристике издвајају као један од најзначајнијих корелата осећаја припадности школи (Allen & Kern, 2017).

Као што се на основу приказане метаанализе може закључити, бројне индивидуалне карактеристике доводе се у везу са осећајем припадности школи ученика уз прилично несагласне налазе о природи и јачини везе. Међутим, чини се да нарочити значај за осећај припадности школи заврђују социо-емоционалне компетенције, као једне од личних карактеристика ученика (Allen et al., 2018a). Социо-емоционалне компетенције односе се на емоционалне вештине, разумевање и ставове, са једне стране, и на социјалне компетенције, са друге стране (CASEL, 2018). У литератури се обично говори о пет кључних социо-емоционалних компетенција, то су: 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 везаних за понашање и интеракцију са другима; вештине успостављања и одржавања односа подразумевају способност развијања и одржавања здравих пријатељстава, слушања других, кооперације, конструктивног решавања конфликата и помагања другима; самоуправљање се односи на вештине ефикасног регулисања мисли, емоција и понашања; социјална свесност је способност појединаца да разумеју понашање других, заузму туђу перспективу и покажу емпатију; док се самосвест односи на вештине идентификовања сопствених емоција и мисли и разумевања начина на који оне утичу на понашање (CASEL, 2012). Истраживања говоре у прилог томе да социо-емоционалне компетенције и осећај припадности школи остварују значајне везе, с тим што није до краја јасна природа и правац тог односа, односно да ли социо-емоционалне компетенције јачају осећај припадности школи или обрнуто (Allen et al., 2017). Постоје становишта према којима социо-емоционалне компетенције ученика остварују значајан утицај на развој осећаја припадности школи (Panayiotou et al., 2019) посредством утицаја на квалитет односа са наставницим и вршњацима (Eisenberg et al., 2010). Претпоставка је да се ученици са развијеним социо-емоционалним компетенцијама вероватно осећају угодније у школском окружењу због

способности да контролишу своје емоције и да се адаптирају захтевима у школи, те на основу тога добијају и подршку од наставника и вршњака, док су са друге стране, они са слабо развијеним социјалним и емоционалним вештинама у ризику од емоционалног дистреса и фрустрације, што може ометати развој осећаја припадности (Valiente et al., 2007). Метаанализа (Allen et al., 2017) која је укључила 11 студија, спроведених на узорку од 7.210 ученика, узраста 12-18 година, показала је да између социо-емоционалних компетенција ученика и осећаја припадности школи постоји јака веза, са укупном величином ефекта од .44, те да социо-емоционалне компетенције ученика објашњавају чак 19% варијансе осећаја припадности школи, односно користећи прорачуне стопе успеха (нпр. колико је промена корисна на практичном нивоу) аутори наводе да социо-емоционалне компетенције ученика унапређују осећај припадности школи чак до 42%.

Школски фактори – релациони и контекстуални фактори (фактори микросистема и мезосистема). Као што је претходно наведено, 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, док се контекстуални, односно фактори мезосистема односе на школске ресурсе (нпр. ваннаставне активности, професионални развој запослених), процесе управљања, политике, правила и праксе.

Како школа представља окружење у коме ученици остварују прве значајне интеракције ван породичног контекста, важно је имати у виду да сигурне социјалне везе играју централну улогу у њиховом школовању (Furrer & Skinner, 2003). Генерално, подржавајући односи у школском окружењу чине сигурну базу за ученике која их подстиче да се укључују у наставне и ваннаставне активности, мотивише да остварују своје потенцијале и делује протективно при суочавању са различитим изазовима (Cemalcilar, 2010). Добри односи у школском окружењу, карактерисани међусобним поштовањем, уважавањем, подршком и бригом, круцијални су и за висок ниво академске мотивације, аутономије, позитивне ставове према школовању, позитиван селф-концепт и просоцијално понашање 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). Ако окружење у учионици омогућава ученику да се осећа пријатно у изражавању мишљења и размени идеја, већа је вероватноћа да ће учионица бити позитивно окружење коме ученици осећају да припадају (Griffits et al., 2009). Ученици се могу подучавати вештинама, начинима размишљања, ставовима и понашањима којима се поспешује припадност школи, али се те вештине, начин размишљања, ставови и понашања развијају и подстичу преко тзв. значајних других (родитеља, вршњака и наставника) (Allen & Kern, 2017). С обзиром да наставници и вршњаци представљају групе са којима ученици остварају најинтензивније односе у школском окружењу, није изненађујући њихов утицај на развој осећаја припадности школи (Uslu & Gizir, 2017).

Метаанализа (Allen & Kern, 2017), која је укључила 45 студија спроведених на укупном узорку од 67.378 ученика узраста 12-18 година, је поред индивидуалних фактора испитивала и повезаност различитих екстерних фактора са осећајем припадности школи ученика, попут родитељске подршке (нпр. брига, саосећање, охрабривање, позитивни односи), вршњачке подршке (прихватање, охрабривање, подршка), подршке наставника (нпр. академска подршка, социјална подршка, допадљивост, фер третман), срединских фактора (клима у учионици, доступност простора и могућности за игру и дружење, распоред седења у учионици, безбедносни процеси и фактори који утичу на културу, организациона структура, управљање понашањем, структуре подршке за чланове особља, пријатно окружење) и учешћа у ваннаставним активностима (број група у којима је ученик члан) са осећајем припадности школи код ученика. Резултати говоре у прилог значају свих наведених фактора, изузев учешћа у ваннаставним активностима. Оваква сазнања служе као подсетник да је у било ком школском окружењу сваки ученик део веће целине и да је под утицајем различитих формалних и неформалних група и свеобухватних система (Allen et al., 2018a). Такође, налази студије

(Cemalcilar, 2010) спроведене на узорку од 799 ученика виших разреда основне школе, говоре у прилог значају различитих социјалних и организационих карактеристика школског окружења за осећај припадности школи, при чему предиктивнију снагу има задовољство социјалним односима (односи наставник-ученик, односи ученик-ученик, односи ученик-руководиоци школа) у односу на задовољство школским окружењем, односно његовим структуралним карактеристикама (физичке карактеристике, подржавајући ресурси, перцепција насиља).

Иако је претежно заступљено становиште да су адолесцентима најбитнији односи са вршњацима, истраживања показују да односи са наставницима могу бити важнији за адолесценте него за млађе ученике (Anderman, 2003). Са тим у вези, бројне студије потврђују значај односа са наставницима за осећања младих у вези са школом, те указују на то да се улога наставника протеже даље од пружања могућности за боље академске исходе (Hallinan, 2008; Klem & Connell, 2004). У лонгитудиналној студији спроведеној на узорку од 714 ученика основних школа, показало се да је већа вероватноћа да ученици виде себе као академски способне и да имају осећај припадности школи онда када свог наставника доживљавају као топлог и прихватајућег, као особу која пружа подршку и изражава бригу и поштовање (Hughes, 2011). Оно што је нарочито важно на плану планирања интервенција унапређивања осећаја припадности школи јесу налази који сугеришу да подршка наставника представља најзначајнији корелат осећаја припадности школи код ученика (Allen & Kern, 2017). Другим речима, однос ученик-наставник представља снажан ресурс како за процену, тако и за унапређивање осећаја припадности школи (Arslan, 2020; Arslan & Duru, 2017). Метаанализа (Allen et al., 2018a), која је обухватила 14 студија на узорку од 12.433 ученика, такође указује на велики ефекат (p = .46) подршке наставника на осећај припадности школи код ученика. Такви налази су у складу са претходним сазнањима о већем осећају припадности школи ученика онда када им наставници указују поштовање (Anderman, 2002), али и када су доступни ученицима, показују да им је стало и остварују позитивну комуникацију са њима (Roffey, 2012). Додатно, важно је да наставници пружају ученицима могућност избора, информативне и конструктивне критике, да буду јасни и изражавају позитивна очекивања у погледу академских исхода ученика (Kiefer et al., 2015). На узорку од 434 ученика узраста од 12 година, показало се да осећај припадности школи расте када наставници пружају помоћ ученицима да стекну нове вештине и савладају нове ситуације, када их охрабрују, подржавају њихове идеје и подстичу их да се развијају ван зоне комфора (Stevens et al., 2007). Кооперативна настава и позитивно окружење за учење такође су повезани са већом ангажованошћу и припадношћу ученика (Willms, 2003). Наставници које ученици оцењују као брижне, подржавајуће, компетентне и са добрим комуникационим вештинама стварају високо организовано окружење, са високим очекивањима, и на тај начин утичу на јачање осећаја припадности код ученика (Kirby & Thomas, 2021). Такође, од посебног значаја је наставни план и програм који подстиче активну партиципацију (Baker et al., 2003; Rowe & Stewart, 2011), као и креирање климе поверења и уважавање потреба ученика (Wingspread, 2004).

Остерман (Osterman, 2010) је предложила две улоге које би наставници требало да усвоје зарад унапређивања осећаја припадности школи код ученика, то су: академска подршка (наставник као лидер у настави) – широки спектар наставних стратегија, попут давања примера, провере разумевања, ангажовања у решавању проблема, давања избора ученицима итд.; и лична подршка (наставник као личност) – свакодневно, наставници морају да пружају и адекватну подршку (давање упутстава, познавање имена ученика, слушање ученика, употреба хумора, подстицање дискусије итд.).

Утицај вршњачких односа на ставове и осећања ученика према школи, посебно на развој осећаја припадности школи, релативно је неиспитан (Wentzel & Looney, 2007) и мање јасан у поређењу са утицајем односа са наставницима (Bouchard & Berg, 2017). Поред квалитетних односа ученик-наставници, односи ученик-ученици такође се показују не само значајним корелатима (Allen & Kern, 2017; Connell & Wellborn, 1991, prema Wentzel, 2003; Rowe & Stewart, 2011), већ и значајним предикторима осећаја припадности школи (Roeser et

al., 1996; Ross, 2015; Uslu & Gizir, 2017). Висок квалитет вршњачких односа или подржавајућих пријатељстава задовољавају потребу ученика да припадају (Stewart, 2008). Пријатељство има важну улогу у испуњавању емоционалног аспекта осећаја припадности школи (Law et al., 2013). Уопштено, осећај повезаности и блискости са вршњачком групом и позитивна пријатељства доносе бројне предности (нпр. уживање социјалне подршке, могућности за развој социјалних и когнитивних вештина), а међу њима и бенефите осећаја припадности у школском окружењу (Centre for Education Statistics and Evaluation – CESE, 2020; Donlan et al., 2015; Hilliard et al., 2015). О значају вршњака за развој осећаја припадности школи говоре и налази да програми вршњачког менторства имају важну улогу у његовом подстицању (Ross, 2015), као и да односи са вршњацима остварују директну везу са осећајем припадности школи (Cemalcilar, 2010). Такође, анализа радова коју је спровела Остерман (Osterman, 2000) указује да су вршњачка подршка и прихватање важне компоненте припадности школи. Додатно, Питман и Ричмонд (Pittman & Richmond, 2007) наводе да су ученици који сматрају да имају подржавајућу групу вршњака задовољнији школским радом и имају позитивне ставове о школи. Нарочито су интересантни налази о полним разликама по питању значајних релационих предиктора осећаја припадности школи. Показује се да су за осећај припадности школи код ученика најзначајнији односи са наставницима, затим укљученост родитеља у школи и односи са вршњацима (заједно објашњавају 46.6% варијансе осећаја припадности школи) (Uslu & Gizir, 2017). Са друге стране, на осећај припадности школи код ученица најпредиктивнији утицај имају односи са наставницима, затим односи са вршњацима и укљученост родитеља код куће (заједно објашњавају 46.1% варијансе осећаја припадности школи). Добијени налази указују да код ученица значајнију улогу за развој осећаја припадности школи имају односи са вршњацима, у односу на ученике (Uslu & Gizir, 2017). Овакви налази пружају увид у значај односа које ученици успостављају са наставницима, али и улоге наставнике да креирају осећај заједништва, кроз адекватне стратегије управљања учионицом (Uslu & Gizir, 2017). На пример, студија спроведена на узорку од 618 средњошколаца показује да када наставници промовишу међусобно поштовање код ученика и обезбеђују сигурно наставно окружење, постоји јачи осећај припадности школи код ученика (Anderman, 2003). Метаанализа (Allen et al., 2018a), која је обухватила 11 студија, спроведених на укупном узорку од 9.167 ученика, такође указује на велики ефекат (p = .32) вршњачке подршке на осећај припадности школи код ученика. Дакле, позитивни односи са вршњацима директно доприносе изградњи осећаја припадности школи (Juvonen, 2006).

Квалитативни подаци, такође, пружају потпору квантитавним налазима када је реч о значају односа са наставницима и вршњацима за развој осећаја припадности школи. Полуструктурираним интервјуом са ученицима и наставницима, аутори (Bouchard & Berg, 2017) су утврдили да и наставници и ученици препознају осећај припадности школи као комплексан феномен на који утичу различити социо-еколошки фактори (нпр. наставници, вршњаци, породица, школа). Када је реч о односу са вршњацима, ученици наглашавају значај вршњачког прихватања и посебно улогу пријатељства и другарства са вршњацима. Са друге стране, по питању односа са наставницима, ученици истичу два аспекта подршке значајне за развој осећаја припадности школи, то су: инструментална подршка (помоћ у учењу) и афективна подршка (помоћ у социјалним, нарочито, вршњачким односима – стварању пријатељстава, решавању конфликата са вршњацима). Међутим, наставници не препознају своју улогу у управљању вршњачким односима, односно, сматрају да је то ван њиховог домена утицаја. Додатно, ученици истичу да је за осећај припадности школи важно да их наставници третирају као индивидуе, односно да подржавају њихов социјални и емоционални развој (Bouchard & Berg, 2017). На припадност школи могу утицати интерперсонална подршка, подстицање аутономије и методе подучавања које обликују позитивну друштвену динамику са вршњацима (Osterman, 2010). Ученици који остварују позитивне везе са одраслима које унапређују њихове интерперсоналне компетенције могу имати боље односе са вршњацима, што потенцијално може ојачати осећај припадности школи (Tillery et al., 2013). Социјална

изолација, осећај несигурности у школи и лоше управљање учионицом представљају претњу припадности школи (Blum, 2005).

Када су у питању контекстуални фактори школског окружења, постојећа грађа располаже не тако доследним налазима о њиховом значају за осећај припадности школи. У наставку ће бити приказани они фактори који се у одређеном делу истраживања показују значајним за осећај припадности школи. У том смислу, јасна правила понашања, њихова доследна примена и фер третман проналазе се као фактори који могу имати позитивно дејство на развој осећаја припадности школи (Lenzi et al., 2012; Montoro et al., 2020; Resh & Sabbagh, 2017; Tillery et al., 2013; Thomas & Smith, 2004; Wingspread, 2004). На пример, на узорку од 19.833 ученика из 52 средње школе утврђено је да је школска правичност, односно једнак третман за све ученике у позитивној корелацији са осећајем припадности школи (Debnam et al., 2014). Дакле, степен у коме се школско окружење доживљава као фер, праведно и инклузивно индикативно је за осећај припадности школи код ученика (Debnam et al., 2014). Школе које карактерише висок ниво подршке ученицима, као и јасна и праведна дисциплина, могу промовисати веће ангажовање унутар школе јер пружају осећај припадности својим ученицима (Guillaume et al., 2015; Konold et al., 2014). Једно од објашњења је да ученици који осећају да се према њима поступа поштено и виде да су правила јасно изражена и доследно се спроводе, могу развити позитивније везе са школским особљем (Konishi et al., 2017).

Строге школске дисциплинске праксе, нејасна очекивања и правила понашања, као и њихова недоследна примена се негативно одражавају на односе између ученика и наставника, те се претпоставља да последично утичу и на осећај припадности школи (Thomas & Smith, 2004; Tillery et al., 2013). Ефикасно реаговање на појаву проблема понашања у школском окружењу доприноси стварању демократског окружења које промовише правду и једнакост, те тиме појачава осећај припадности школи ученика (St-Amand et al., 2021). Резултати истраживања (McNeely et al., 2002) које је обухватило ученике 127 средњих школа у САД показују да је осећај припадности школи био знатно мањи у школама у којима су се као одговори на мање прекршаје користиле строге казне (суспензије), а упркос политици нулте толеранције ученици нису извештавали о вишем степену сигурности у школи. Другим речима, оштре и неправедне дисциплинске политике ограничавају аутономију ученика и могу имати негативне ефекте на припадност (OECD, 2017).

Осећај припадности школи може бити одраз сигурности у школи (Hilliard et al., 2015; Montoro et al., 2020) и одсуства вршњачког насиља (Centre for Education Statistics and Evaluation – CESE, 2020; Nuttman-Shwartz, 2019). Стога је перцепција школског окружења као сигурног места у позитивној вези са осећајем припадности школи (Demiroz, 2020), односно налази указују да перцепција сигурности у школском окружењу остварује директан утицај на развој осећаја припадности школи ученика (Cemalcilar, 2010) и обрнуто, присуство насиља у школском окружењу значајно смањује осећај припадности школи код ученика (Ross, 1993). Истраживање спроведено на узорку од 1.253 ученика средњих школа сугерише да је припадност школи негативно повезана са искуством виктимизације, без обзира о којој врсти насиља је реч (физичко, вербално, релационо), с тим што је та веза најснажнија са вербалним насиљем (O'Brennan & Furlong, 2010). Значајно је поменути и да истраживачки налази упућују на нижи осећај припадности у школама у којима изостаје адекватан одговор на евидентирано вршњачко насиље (Thomas & Smith, 2004). Поједини студијски налази указују да су блиски интерперсонални односи и јасна и праведна правила понашања потенцијални механизми посредством којих се може објаснити негативна веза између осећаја припадности школи и вршњачког насиља (Reaves et al. 2018; Wilson 2004).

Осећај припадности школи може се разматрати и у контексту значаја за ученике који припадају маргинализованим групама (Booker, 2006). Неравноправност у школском окружењу, утемељена у припадности одређеној маргинализованој групи, повезана је са слабијим осећајем припадности школи код ученика (DeNicolo et al., 2017). Када школа представља контекст у коме се кроз интерперсоналне односе, наставни план и програм и образовно-васпитне праксе упућује порука о уважању свих ученика, без обзира на

различитост, оправдано је претпоставити да ће ученици имати већи осећај припадности таквом окружењу. У том смислу, искуство дискриминације у школском окружењу од стране одраслих или вршњака може се сматрати фактором који утиче на развој осећаја припадности школи (Gray et al., 2018).

ПРЕДМЕТ НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Актуелна научна сазнања указују на значај осећаја припадности школи за опште здравље и добробит ученика, односно позитивне развојне исходе, те превенцију различитих облика проблематичног и неприлагођеног понашања. Предмет овог истраживања јесте повезаност осећаја припадности школи ученика средњих школа са позитивним развојним исходима значајним како за њихово академско, тако и за опште функционисање. Изабрана су три позитивна развојна исхода за која се оцењује да могу бити и од посебног значаја за превенцију проблема понашања, а то су: 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 чине 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.

Иако је осећај припадности школи важан за децу свих узраста (Quinn & Oldmeadov, 2013), чини се да његов значај нарочито долази до изражаја у периоду од 12 до 18 година (Allen et al., 2016). Овакви постулати поткрепљују се и истраживачким налазима о опадању осећаја припадности школи са узрастом, односно о нижем нивоу овог конструкта код средњошколаца у односу на ученике основних школа (Anderman, 2003; Renick & Reich, 2020; WestEd, 2001). 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. Према подацима Организације за економску сарадњу и развој (The Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD, 2019) сваки трећи ученик широм света нема развијен осећај припадности школи, са тенденцијом повећања овог броја. Овакав тренд је забрињавајући, с обзиром на раније приказане налазе о бенефитима овог конструкта.

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 диспаритет између истицања значаја осећаја припадности школи у истраживањима и свакодневној пракси (Allen & Bowles, 2013). 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., 2021b) 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 мале 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.

ОСНОВНЕ ХИПОТЕЗЕ

Предложено истраживање заснива се на две основне хипотезе. Прва хипотеза је да осећај припадности школи представља значајан предиктор позитивних развојних исхода ученика средњих школа. Претпоставља се да ће истраживачки налази потврдити постојање позитивних ефеката осећаја припадности школи на когнитивну и бихејвиоралну ангажованост ученика у школи, просоцијално понашање и задовољство животом, што ће дати емпиријску потврду модела повезаности осећаја припадности школи, као протективног фактора, са позитивним развојним исходима ученика средњих школа, који су уједно и снажни протективни фактори за развој проблема у понашању, чије одсуство, само по себи, представља значајан ризик. Друга хипотеза је експлоративног карактера и везана је за сет индивидуалних и школских фактора за које се оцењује да би могли да допринесу осећају припадности школи. Претпоставља се да индивидуални фактори (пол, узраст и социо-емоционалне компетенције ученика), школски релациони (међусобни односи ученика и односи ученика са наставницима) и школски контекстуални фактори (перцепција ученика о техникама дисциплиновања које се примењују у школи, постојећим правилима понашања у домену њихове праведности и јасних очекивања, школском окружењу као сигурном у смислу одсуства вршњачког насиља и уважавања различитости) стоје у значајној вези са осећајем припадности школи, те да ће се истраживањем издвојити они фактори који имају предиктивну снагу за осећај припадности школи код ученика.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА И ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ

Општи циљ истраживања 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 основним поставкама превенцијске науке и општим циљем истраживања, изведени су специфични циљеви који су усмерени на: 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; дефинисање практичних препорука и мера за унапређивање осећаја припадности школи код ученика средњих школа, значајних за позитиван развој ученика, те редуковање ризика настанка проблема у понашању.

Очекује се да ће резултати истраживања поткрепити теоријско-емпиријску грађу о значају протективних фактора (осећај припадности школи) за позитивне развојне исходе ученика (ангажованост у школи, просоцијално понашање, задовољство животом), те превенцију проблема понашања. Додатно, очекује се потврда теоријских импликација о комплексној природи развоја осећаја припадности школи, односно о предиктивној снази више различитих фактора који делују на индивидуалном (пол, узраст, социо-емоционалне

компетенције ученика) и школском нивоу (релационом – односи са наставницима, односи са другим ученицима; и контекстуалном – технике дисциплиновања, јасноћа очекивања, праведност правила, сигурност, вршњачко насиље и уважавање различитости). На крају, очекује се да ће резултати допринети заинтересованости домаће научне јавности за овај конструкт у контексту јачања позитивног развоја и превенције проблема понашања, те пружити погодну основу за конципирање практичних мера и препорука за доносиоце одлука, руководиоце школа и реализаторе наставног процеса у правцу подстицања осећаја припадности школи, значајних за перспективу позитивног развоја и превенцијску науку.

МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Планирано је да се истраживање спроведе током 2022. године у средњим школама, различитог типа (гимназије, средње стручне школе и уметничке школе), које се налазе на подручју града Београда. Пре реализације истраживања прибавиће се сагласност управе школа за спровођење истраживања, сагласност родитеља за учешће малолетних ученика у истраживању, а од самих ученика биће обезбеђена информисана сагласност. Узорак ће чинити око 1.000 ученика средњих школа, од првог до четвртог разреда, оба пола. Истраживање ће се спровести 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 Опште уредбе ЕУ о заштити података о личности (ГДПР), Кодекса професионалне етике Универзитета у Београду и Етичког кодекса научно-истраживачког рада Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Подаци ће бити прикупљени анкетним упитником затвореног типа. У зависности од договора са представницима школа, поред традиционалне форме папир-оловка анкетирања, постојаће могућност прикупљања података креирањем и дистрибуцијом онлајн упитника (*Google form*). Ученици ће за сваки сегмент упитника добити кратак опис и објашњење, уз напомену да је учествовање у истраживању анонимно и да се заснива на добровољној бази.

За потребе прикупљања општих, социодемографских података о ученицима биће креиран сет питања о полу, узрасту, школском успеху, разреду и школи коју похађају.

За мерење осећаја припадности школи користиће се инструмент *Психолошки осећај припадности школи* (*Psychological Sense of School Membership – PSSM*; Goodenow, 1993), који представља једну од најчешће коришћених мера осећаја припадности школи адолесцената узраста 10 година и више. Нпр., током 2011. године, идентификовано је 40 студија у којима је коришћен овај инструмент (You et al., 2011). Инструмент мери осећај припадности ученика или осећај психолошког чланства у школском окружењу и примењује се у различитим академским и културним контекстима. Интерна конзистентност инструмента варира у зависности од истраживања, али се генерално оцењује као добра (нпр. Roche & Kuperminc, 2012; α = .82) или висока (нпр. Pittman & Richmond, 2007; α = .91). Састоји се од 18 ајтема који описују различите карактеристике односа ученика према школи, као што су прихватање и инклузија (нпр. већина наставника из моје школе је заинтересована за мене), поштовање и охрабрење (нпр. у мојој школи примећују када сам добар/а у нечему), као и реакције вршњака на мишљење ученика (нпр. други ученици из школе уважавају моје мишљење). Неке ставке су такође развијене да измере осећај припадности ученика из шире перспективе која карактерише однос између ученика и његове школе (нпр. 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 виши скор указује на већи ниво осећаја припадности школи.

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

Когнитивна и бихејвиорална ангажованост ученика процењиваће се применом *Скале ангажованости ученика – когнитивна и бихејвиорална ангажованост* (*Delaware Student Engagement Scale – Cognitive/behavioral engagement*), која је део обухватног инструмента *Делавер скала школске климе* (*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 због сличности са конструктом осећаја припадности школи неће бити укључена у истраживање. Скала бележи добру интерну конзистентност (α = .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 се састоји од 8 ајтема (нпр. пратим на часу, трудим се да дам свој максимум у школи, поштујем правила у школи). Меру когнитивне и бихејвиоралне ангажованости представља сумарни скор – виши скор указује на већи степен ангажованости.

Просоцијално понашање ће се испитивати применом скале *Просоцијално понашање* (*Prosocial behavior*) која је део *Упитника снага и тешкоћа* (*The Strenghts and Difficulties Questionnaire - SDQ*; Goodman, 1997), који је првобитно намењен узрасту од 11 до 16 година, међутим, последњих година је утврђена оправданост његове примене и на старијем узрасту – 11-19 година (Bøe et al., 2016; Ortuño-Sierra et al., 2015, Van Roy et al., 2008). У зависности од истраживања, поузданост скале варира од α = .63 (Bøe et al., 2016) до α = .70 (Waters et al., 2010). Скала се састоји од 5 ајтема (нпр. трудим се да имам обзира према осећањима других, често се нудим да помогнем другима), на које учесници одговарају 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 користиће се *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 (нпр. Hashim & Areepattamannil, 2017; Michele Athay et al., 2012; Seligson et al., 2003). Кронбахов коефицијент поузданости скале износи α = .77 (Bickman et al., 2010; Michele Athay et al., 2012). Састоји се од 6 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.

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, уважавање различитости, вршњачко насиље) биће коришћене скале инструмента *Делавер скала школске климе* (*Delaware School Climate Survey – Student Version*; Bear et al., 2014).

Социо-емоционалне компетенције ученика биће процењене применом *Скале социо-емоционалних компетенција ученика* (*Student SEL Scale*). Интерна конзистентност скале износи α = .84 (Yang et al., 2021). Скала се састоји од укупно 12 ајтема, који се даље групишу у четири подскале којима се мере четири социо-емоционалне компетенције: одговорно доношење одлука/одговорност (3 ајтема; нпр. кривим друге када сам у невољи.); разумевање мисли и емоција других/социјална свесност (3 ајтема; нпр. размишљам о томе како се други осећају); управљање емоцијама и понашањем (3 ајтема; нпр. могу да контролишем своје понашање.); и вештине успостављања и одржавања односа са другима (3 ајтема; нпр. добар/ра сам у решавању конфликата 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 (виши скор сугерише већи ниво компетенција).

Односи ученика са наставницима процењиваће се применом скале *Односи наставник-ученик* (*Teacher–Student Relationships Scale*). Анализе указују на добру интерну конзистентност скале α = .75 (Fefer et al., 2018), односно α = .76 (Bear et al., 2015). Реч је о четворостепеној Ликертовој скали (од 1 = уопште се не слажем до 4 = у потпуности се слажем), коју чини 4 ајтема (нпр. када ученици имају проблеме, наставници су ту да их саслушају). Меру квалитета односа наставник-ученик представља сумарни скор (виши скор указује на боље односе наставник-ученик).

Односи ученика са ученицима процењиваће се применом скале *Односи ученик-ученик* (*Student–Student Relationships Scale*). Истраживања указују да је Кронбахов коефицијент поузданости на релативно високом нивоу (нпр. α = .85; Fefer et al., 2018). Скала се састоји од 4 ставке (нпр. 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 скора (виши скор указује на квалитетније односе).

За испитивање примене техника дисциплиновања од стране наставника користиће се *Скала позитивних, кажњавајућих и СЕЛ*[1] *техника дисциплиновања* (*Positive, Punitive, and SEL Techniques Scale*). Учесници одговарају на укупно 18 питања, бирајући одговор са четворостепене Ликертове скале (од 1 = уопште се не слажем до 4 = у потпуности се слажем). Целокупна скала може се поделити на три подскале којима се мери перцепција примене: позитивних бихејвиоралних техника дисциплиновања (6 ајтема; нпр. ученици се често похваљују); кажњавајућих техника дисциплиновања (6 ајтема; нпр. ученици се често избацују са часа због кршења правила); и СЕЛ техника дисциплиновања (6 ајтема; нпр. ученици се уче да буду одговорни за своје поступке). Виши скор на свакој подскали указује на виши степен примене одређене групе техника дисциплиновања. Интерна конзистентност подскала износи: позитивне бихејвиоралне техника дисциплиновања (α = .82), кажњавајуће технике дисциплиновања (α = .72) и СЕЛ технике дисциплиновања (α = .85) (Bear et al., 2014).

Процена ученичке перцепције нивоа јасноће очекивања у школском окружења испитаће се применом *Скале јасноће очекивања* (*Clarity of Expectations Scale*). Коефицијент поузданости скале износи α = .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 4 ајтема (нпр. 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 спровешће се применом *Скале праведности правила* (*Fairness of Rules Scale*). Иницијалне процене интерне конзистентности скале указују на задовољавајући ниво (α = .79; Bear et al., 2014). Састоји се од 4 ајтема (нпр. последице кршења правила су фер). На понуђене ајтеме одговора 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 скора, тако да виши скор сугерише на већи ниво праведности правила.

Перцепција сигурности у школи процениће се на основу примене *Скале сигурности у школи* (*School Safety Scale*). Интерна конзистентност скале показала се као добра (α = .80; Bear et al., 2014). Скалу чини 3 ајтема (нпр. ученици се осећају сигурно). На понуђене ајтема 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 вишу сигурност.

За процену перцепције вршњачког насиља примениће се *Скала вршњачког насиља у школи* (*Bullying Schoolwide Scale*). Почетна процена интерне конзистентности скале указује да је она задовољавајућа (α = .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 се састоји од 4 ајтема

[1] Социо-емоционално учење

(нпр. ученици прете и малтретирају друге). Виши сумарни скор на овој скали имплицира већу заступљеност вршњачког насиља, према перцепцији ученика.

Процена уважавања различитости у школи обавиће се применом *Скале поштовања различитости* (*Respect for Diversity Scale*). Интерна конзистентност скале износи α = .80 (Bear et al., 2014). Скала се састоји од 5 ајтема (нпр. 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).

Прикупљени подаци биће обрађени применом статистичког пакета за друштвене науке (СПСС). Предвиђена је примена методе дескриптивне статистике за основну обраду података. За тестирање статистичке значајности разлика између појединих група испитаника у оствареним скоровима на скалама примењених инструмената користиће се т-тест и анализа варијансе. Корелационим и регресионим анализама испитаће се повезаност између главних варијабли истраживања које описују осећај припадности школи, позитивне развојне исходе и предикторе осећаја припадности школи. Резултати истраживања биће приказани табеларно или графички.

СПИСАК ЛИТЕРАТУРЕ

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

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

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

Allen, K. A., & Bowles, T. (2013). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *12*, 108-119.

Allen, K. A., & Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Nature.

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. (2021b). 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., 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., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021a). 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* (pp. 83-100). Springer.

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.

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.

Appleton, A. R., 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

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. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational and Child Psychology, 36*(4), 22-33.

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

Backhaus, I., Lipson, S. K., Fisher, L. B., Kawachi, I., & Pedrelli, P. (2019). Sexual assault, sense of belonging, depression and suicidality among LGBQ and heterosexual college students. *Journal of American College Health, 69*(4), 404-412. https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1679155

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

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/10.1v 177/0 011000009358459

Battistich, V. (2005). Character education, prevention, and positive youth development. *Washington, DC: Character Education Partnership*.

Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theory of social psychology, volume 2* (pp. 121-140). Sage.

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.

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

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(10), 2129-2142. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0716-2

Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syverten, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framewok 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. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical Models of human development, volume 1* (pp. 894-941). John Wiley & Sons.

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.

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.

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

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. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, *89*(4), 1-7.

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.

Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss: Volume I: Attachment*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New directions for child and adolescent Development*, *2008*(122), 19-32. https://doi.org/10.1002/cd.226

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

Brendtro, L., & Brokenleg, M. (2009). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Solution Tree Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.

Brown Kirschman, K. J., & Karazsia, B. T. (2014). The role of pediatric psychology in health promotion and injury prevention. In M. C. Roberts, B. Aylward, & Y. Wu (Eds.), *Clinical practice of pediatric psychology*. (pp. 136-138). Guilford Press.

Burns, M. K. (2011). School psychology research: Combining ecological theory and prevention science. *School Psychology Review*, *40*(1), 132-139. https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087732

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., 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/10.1037//1522-3736.5.1.515a

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

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*, 252-261. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x

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., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002a). 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

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. (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 synthesispaper*. Dostupno na: https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/sense-of-belonging-synthesis-paper?tmpl=component&print=1

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.

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/ 00220 22115 617031

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.

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.2015.0 9.077

Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning (2018). *What is SEL*. CASEL. https://casel.org/

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012*). CASEL guide: Effective social and emotional programs – Preschool and elementary school edition*. Author.

Condren, M., & Greenglass, E. R. (2011). Optimism, emotional support, and depression among first-year University students: Implications for psychological functioning within the educational setting. In M. G. Reevy & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (pp. 133-152). Information Age Publishing.

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

Cuadrado, E., Tabernero, 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., Tabernero, 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

Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of school health, 87*(1), 71-80. https://doi.org/10.1111/josh.12467

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

Davis, J. P., Merrin, G. J., Ingram, K. M., Espelage, D. L., Valido, A., & El Sheikh, A. J. (2019). Examining pathways between bully victimization, depression, & school belonging among early adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 28*(9), 2365-2378. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01340-9

Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence, 35*(6), 1527-1536. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013

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. (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.

Demanet, 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/s1096 4-011-9674-2

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.

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

Dong, Q., & Lin, C. D. (2011). *The psycho-developmental characteristics of children and adolescents in contemporary China*. Science Press.

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.

Dotterweich, J. (2006). *Positive youth development resource manual*. Dostupno na: https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/21946/?sequence=2

Dukynaitė, R., & Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *New Educational Review*, *47*(1), 39-52. https://doi.org/10.15804/tner.2017.47.1.03

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

Eichas, K., Albrecht, R. E., Garcia, A. J., Ritchie, R. A., Varela, A., Garcia, A., Ritchie, R. A., Varela, A., Garcia, A., Rinaldi, R., Wang, R., Montgomery, M. J., Silverman, W. K., Jaccard, J., & Kurtines, W. M. (2010). Mediators of positive youth development intervention change: Promoting change in positive and problem outcomes? *Child & youth care forum*, *39*(4), 211-237). Springer. https://doi.org/10.1007/s10566-010-9103-9

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., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education & Development*, *21*(5), 681-698. https://doi.org/10.1080/10409289. 2010.497451

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

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

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.

Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C. C., Tubman, J., & Adamson, L. (2004). *Successful prevention and youth development programs: Across borders.* Springer Science & Business Media.

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.

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

Furlong, M., Sharkey, J., Quirk, M., & Dowdy, E. (2011). Exploring the protective and promotive effects of school connectedness on the relation between psychological health risk and problem behaviors/experiences. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *1*(1), 18-34. http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v1n1p18

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

Gaete, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E., & Araya, R. (2016). Brief report: Association between psychological sense of school membership and mental health among early adolescents. *Journal of Adolescence, 50*(C), 1-5. https ://doi.org/10.1016/j.adole scenc e.2016.04.002.

Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*(3), 199-223. https://doi.org/10.1023/A:1025007614869

Galliher, 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

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

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

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

Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology, 51*(4), 469-485. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement. *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.

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

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

Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 197-212). Routledge.

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

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/s1046 4-015-9759-2

Gutvajn, N., Kovačević-Lepojević, M., i Miščević, 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.

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

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283. https://doi.org/10.1177/003804070808100303

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

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

Heffernan, R., & Ward, T. (2017). A comprehensive theory of dynamic risk and protective factors. *Aggression and violent behavior, 37*, 129-141. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.003

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.

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.,Wu, J.-Y., Kwok, O., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 350-365. https://doi.org/10.1037/a0026339

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

Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Haslam, S. A., & Postmes, T. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology, 48*(4), 707-733. https://doi.org/10.1348/014466608X397628

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

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

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

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655-674). Erlbaum.

Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social psychology of education*, *16*(3), 435-470. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9220-z

Kia-Keating, M. (2009). Positive psychology and school/community-based youth participatory photography programs. In R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 383-398). Routledge.

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

Kirby, L. A., & Thomas, C. L. (2021). High-impact teaching practices foster a greater sense of belonging in the college classroom. *Journal of Further and Higher Education*, 1-14. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1950659

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.

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

Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School psychology international*, *38*(3), 240-263. https://doi.org/10.1177/0143034316688730

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/spq00 00062

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, *35*(6), 641-680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

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

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

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

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/s1046 4-012-9489-7

Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (pp. 365-392). John Wiley & Sons.

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., & Benson, P. I. (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice.* Springer Science & Business Media.

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. (2005). 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., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011). 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

Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (pp. 131-160), *Advances in child development and behavior*. JAI.

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

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 (Online), 45*(1), 31-46.

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

Maksić, S., & Đurišić-Bojanović, M. (2017). Doprinos školskog psihologa primeni principa pozitivne psihologije u razvoju škole. *Nastava i vaspitanje, 66*(2), 337-350. https://doi.org/10.5937/nasvas1702337M

Markowitz, A. J. (2017a). Associations between emotional engagement with school and behavioral and psychological outcomes across adolescence. *AERA Open, 3*(3), 1-21. https://doi.org/10.1177/23328 5841771271 7

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

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

McCombs, B. L. (2003). Research to policy for guiding educatonal reform. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 583-608). John Wiley & Sons.

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 student connectedness to school: 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

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

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

Morales-Chicas, J., & Graham, S. (2016). Latinos' changing ethnic group representation from elementary to middle school: perceived belonging and academic achievement. *Journal of Research on Adolescence, 27*(3), 1-13. https ://doi.org/10.1111/jora.12292

Murnaghan, D., Morrison, W., Laurence, C., & Bell, B. (2014). Investigating mental fitness and school connectedness in Prince Edward Island and New Brunswick, Canada. *Journal of School Health*. *84*(7), 444-450. https://doi.org/10.1111/josh.1 2169

National Research Council. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.

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., Irvin, M. J., & Rogelberg, S. (2016). School connectedness and valuing as predictors of high school completion and postsecondary attendance among Latino youth. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 54-67. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.003

Nowicki, A. (2008). *Self-efficacy, sense of belonging and social support as predictors of resilience in adolescents* (Doctoral dissertation, Edith Cowan University). Preuzeto sa: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1155

Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education, 17*(3), 191-206. https://doi.org/10.1080/09669760903424523

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'Brien, K. A., & Bowles, T. V. (2013). The importance of belonging for adolescents in secondary school settings. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 319-332. https://doi.org/10.15405/ejsbs.72

O'Connor, M., Sanson, A, Hawkins, M. T., Letcher, P., Toumbourou, J. W., Smart, D., & Vassaollo, 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

OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. OECD Publishing. Dostupno na: https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III):What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Olcoń, K., Kim, Y., & Gulbas, L. E. (2017). Sense of belonging and youth suicidal behaviors: What do communities and schools have to do with it? *Social Work in Public Health, 32*(7), 432-442. https://doi.org/10.1080/19371918.2017.1344602

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

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of adolescence, 26*(1), 1-11. https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5

Ortuno-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.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 56,* 193-204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009

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

Popović- Ćitić, B. (2008). *Prevencija nasilnog ponašanja učenika u školskoj sredini* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Popović-Ćitić, 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.

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

Ream, R. K., & Rumberger, R. W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among mexicanamerican and non-latino white students. *Sociology of Education, 81*(2), 109-139. https ://doi.org/10.1177/00380 40708 08100 201

Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006

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. DOI: 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/s1121 8-017-9375-0

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. (1996). Perceptions of the 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. (2012). *Positive relationships: Evidence base practice around the world*. Springer Social Sciences.

Ross, M. H. (1993). *The management of conflict: Interpretations and interests in comparative perspective*. Yale University Press.

Ross, M. S. (2015). *Building Peaceful Secondary School Climates: A Comparison of Anti-violence, Equity, Engagement and Community-Building Practices*. University of Toronto.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied developmental science, 20*(3), 188-202. https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1113879

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/10.1108/09654281111094973

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

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.

Saab, H. (2009). *The school as a setting to promote student health and wellbeing* (Doctoral dissertation, Queen's University). Preuzeto sa: https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NR65302&op=pdf&app=Library&oclc_number=771915206

Sari, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, *41*(1), 1-11.

Schwartz, S., Pantin, H., Coatsworth, J., & Szapocznik, J. (2007). Addressing the challenges and opportunities for today's youth: toward an integrative model and its implications for research and intervention. *The Journal of Primary Prevention*, *28*(2), 117-144. https://doi.org/10.1007/s10935-007-0084-x

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

Shek, D. T. (2006a). 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., 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

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

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

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

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.

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

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

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/10.1080/153484 30709336677

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

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

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

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

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

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*(548), 1-13. 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://dx.doi.org/10.1080/15388220.2012.762518

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

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://dx.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

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(1), 1-25.

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.00995 76

Vo, D. X., & Park, M. J. (2009). Helping young men thrive: Positive youth development and men's health. *American Journal of Men's Health*, *3*(4), 352-359. https://doi.org/10.1177/1557988309351954

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

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

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, *85*(2), 722-737. https://doi.org/10.1111/cdev.12138

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 Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 381-402. https://doi.org/10.1348/000709909X484479

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.

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. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 235-258). John Wiley & Sons.

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

West, P., Sweeting, H., & Leyland, A. (2004). School effects on pupils' health behaviours: evidence in support of the health promoting school. *Research Papers in Education*, *19*(3), 261-291. https://doi.org/10.1080/02671 522.2004.10058 645

WestEd. (2001). *California Healthy Kids Survey: Resilience module spring 2000 report.* WestEd California Healthy Kids Program Office.

Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, *34*(4), 319-330. https://doi.org/10.1177/1059840518761792

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation.* OECD: Organisation for economic co-operation and development.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, *74*, 293-399. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x

Wilson, D., & Elliott, D. (2003, June). The interface of school climate and school connectedness: An exploratory review and study. Paper presented at the *Wingspread Conference on School Connectedness, Racine, WI.*

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

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

Yoder, N. (2014). *Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers*. Center on Great Teachers and Leaders. Dostupno na: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf

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. M., 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

Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, *119*(Supplement_1), S47-S53. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2021). Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 6/2020 i 129/2021. Dostupno na: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html

Zhang, H., Liu, M., & Long, H. (2020). Child maltreatment and suicide ideation in rural China: the roles of self-compassion and school belonging. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *38*(3), 325-335. https://doi.org/10.1007/s10560-020-00679-z

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

Zhao, Y., & Zhao, G. (2015). Emotion regulation and depressive symptoms: Examining the mediation effects of school connectedness in Chinese late adolescents. *Journal of Adolescence*, *40*, 14-23. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.009

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

БИОГРАФИЈА

Марија Стојановић, рођена је 06.11.1994. у Лесковцу, где је завршила средњу медицинску школу. Школске 2013/14. године уписала је основне академске студије на Универзитету у Београду – Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију на студијском програму Превенција и третман поремећаја понашања. Дипломирала је у септембру 2017. године са просечном оценом 9,00 и стекла звање дипломирани дефектолог. По завршетку основних студија, школске 2017/18. године уписала је мастер академске студије на Универзитету у Београду – Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, студијски програм Дефектологија, модул Превенција и третман поремећаја понашања. Мастер рад под називом „Слика о себи деце и адолесцената на смештају у установама социјалне заштите“ одбранила је у септембру 2018. године и тиме завршила мастер академске студије са просечном оценом 10,00. Школске 2018/19. године уписала је докторске академске студије на Универзитету у Београду – Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, на студијском програму Дефектологија. У септембру 2020. године у року је положила све испите из прве и друге године предвиђене планом и програмом докторских академских студија, са просечном оценом 10,00 и тиме стекла услов за упис и рангирање на буџету на трећој години докторских академских студија, школске 2020/21. године. Школске 2021/22. године по други пут уписује трећу годину докторских академских студија.

Марија Стојановић је у периоду од децембра 2014. до јуна 2015. године волонтирала у Центру за породични смештај и усвојење у Београду, обављајући различите превентивне и образовне активности са децом на хранитељству. У априлу 2019. године завршава приправнички стаж који је обављала у Специјалној болници за болести зависности. Током трајања стажа, била је укључена у едукативне и социотерапијске групне терапије пацијената са различитим облицима зависности. На предлог Одељења за превенцију и третман поремећаја понашања, Изборно веће Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 28. новембра 2017. године, донело је Одлуку о избору Марије Стојановић за сарадника у настави ван радног односа – демонстратора, за ужу научну област Теоријски и методски приступи у превенцији и третману поремећаја понашања, на предметима Методски приступи у третману поремећаја понашања и Ситуациона превенција криминала, за школску 2017/2018. годину. Након тога, на предлог Одељења за превенцију и третман поремећаја понашања, Изборно веће Универзитета у Београду, Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 25. децембра 2018. године, донело је Одлуку о избору Марије Стојановић за сарадника у звању асистента, за ужу научну област 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. Радни однос споразумно је прекинут 30.09.2020. године. Од октобра 2020. године укључена је у рад Центра за позитиван развој деце и омладине (Београд) на позицији програмског координатора (асистент у изради, координацији и реализацији активности националних и међународних пројеката организације; израда пројектних извештаја; члан организационог одбора; координатор волонтерског сервиса; референт за заштиту сигурности; ментор вршњачким едукаторима). Од априла 2021. године ангажована је на Институту за педагошка истраживања у Београду, најпре у својству стипендисте Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС, да би јануара 2022. године ступила у радни однос у звању истраживач-приправник.

Била је члан програмског и организационог одбора на шест стручних конференција: „Заједно смо јачи – подршка осамостаљивању младих без родитељског старања“ (децембар 2020. године), „Осамостаљивање младих без родитељског старања: (ван)системска решења“ (децембар 2020. године), „Вршњачка подршка је најбоља подршка: вршњачко менторство за

младе из система социјалне заштите“ (март 2021. године), „Превенција говора мржње и дискриминације код младих: улога и значај школског окружења“ (септембар 2021. године), „Осамостаљивање младих на алтернативном старању: доступне услуге подршке“ (децембар 2021. године), „Професионални принципи у раду са младима из осетљивих група: перспектива омладинског рада“ (фебруар, 2022. године).

Додатна усавршавања која је похађала су:

- Едукативни семинар „Унапређивање етичких компетенција стручних радника у социјалној заштити“, 2017, Комора социјалне заштите;
- Округли сто „Услуге социјалне заштите у циљу помоћи породицама за превазилажење кризних ситуација“, 2019, Прихватилиште за децу Београда;
- Округли сто „Насилно понашање ученика према наставницима у средњој школи“, 2019, Педагошко друштво Србије;
- Округли сто „Процена ризика малолетничке делинквенције“, 2019, предавач, Градски центар за социјални рад – одељење Чукарица;
- Радионица „Организовање догађаја у новој нормалности“, 2020, Грађанске иницијативе;
- Радионица „Како да спроведете фандрејзинг кампању на крају године“, 2020, Грађанске иницијативе;
- Радионица „Како да на крају године известите јавност о својим програмима и успесима“, 2020, Грађанске иницијативе;
- Обука „Јавно заговарање организација цивилног друштва“, 2021, BY LEAP Project и WEBIN – Western Balkans Institut;
- Семинар „Електронски извори информација у науци – значај, врсте, доступност, процена вредности“, 2021, КоБСОН;
- Радионица „Зенодо за истраживаче, наставнике и сараднике“, 2021, Заједница отворене науке Србије;
- Тренинг „Потенцијали и ресурси у заједници“, 2022, Траг фондација.

Учествовала је у следећим стручно-апликативним националним и међународним пројектима:

- „Развојно-превентивни центар“ (2020 –), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Градска управа Града Београда – Секретаријат за социјалну заштиту.
- „Рециклажа за почетнике – едукативне еколошке радионице за децу“ (2020 – 2021), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Амбасада Аустралије у Београду.
- „ACT AS PROFESSIONALS – Унапређење праксе омладинског рада са младима са смањеним могућностима“ (2020-2022), Темпус фондација, ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Министарство омладине и спорта РС.
- „(НЕ)ВИДЉИВИ МЛАДИ: Кампања о младима који напуштају систем социјалне заштите“ (2021), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Media Diversity Institute, Европска унија.
- „Превенција ризичних понашања код деце и омладине у Србији кроз спорт и едукацију – наредни кораци: препоруке за имплементацију пројектних активности током и након епидемије COVID-19“ (2021), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Мисија ОЕБС-а у Србији.
- „Промоција различитости и равноправности у Србији“ (2021), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Савет Европе и Европска унија.
- „Компаративна анализа формалног образовања за омладинске раднике и раднице“ (2021) – Having a voice, having a choice, ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој, НАПОР – Национална асоцијација практичара/ки омладинског рада, Уницеф.
- „РЕВОЛУЦИЈА РАЗЛИЧИТОСТИ: Од принципа до праксе“ (2022 – 2024), ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине, Темпус фондација.

БИБЛИОГРАФИЈА

ПРЕДАВАЊЕ ПО ПОЗИВУ СА МЕЂУНАРОДНОГ СКУПА ШТАМПАНО У ИЗВОДУ – М32

1. Bukvić Branković, L., i Stojanović, M. (2022, 26-28 maj). *Uticaj pandemijskog obrazovanja na ponašanje učenika osnovne škole* [Rezime saopštenja sa skupa, str. 12-13]. VI kongres sa međunarodnim učešćem: Mentalno zdravlje dece i mladih – nove realnosti, iskustva i znanja, Vrnjačka Banja, Srbija.

САОПШТЕЊЕ СА МЕЂУНАРОДНОГ СКУПА ШТАМПАНО У ЦЕЛИНИ – М33

1. Stojanović, M., i Žunić-Pavlović, V. (2019). Specifičnosti slike o sebi adolescenata na smeštaju u ustanovama socijalne zaštite. U J. Petrović i G. Jovanić (Ur.), *Zbornik radova IV međunarodne naučne konferencije Društvene devijacije, Položaj marginalizovanih grupa u društvu* (str. 235-241). Centar modernih znanja, Resursni centar za specijalnu edukaciju. ISBN 2566-3224
2. Stojanović, M., i Žunić Pavlović, V. (2019). Polne i uzrasne specifičnosti slike o sebi adolescenata na smeštaju u ustanovama socijalne zaštite. U V. Žunić-Pavlović, A. Grbović i V. Radovanović (Ur.), *Zbornik radova X međunarodnog naučnog skupa, Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (str. 323-330). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. ISBN 978-86-6203-129-7
3. Stojanović, M., Kovačević-Lepojević, M., Branislava Popović-Ćitić, B., & Bukvić Branković, L. (2022). Attitudes of Belgrade high school students about gender equality. In S. T. Kohan, *Perspective of the development of gender relations in the modern world* (pp. 133-138). Zabaikalsky State University, Semey State Medical University. ISBN 978-601-7672-25-6
4. Bukvić Branković, L., Popović-Ćitić, B., Stojanović, M., & Kovačević-Lepojević, M. (2022). Connections between developmental assets and academic failure of elementary school students in belgrade. In *Personal self-realization in the era of digitalization: Global challenges and opportunities* (in press). Peoples' Friendship University of Russia.

САОПШТЕЊЕ СА МЕЂУНАРОДНОГ СКУПА ШТАМПАНО У ИЗВОДУ – М34

1. Popović-Ćitić, B., Paraušić, A., Stojanović, M., Kovačević-Lepojević, M., & Bukvić Branković, L. (2022, February 4). *Possibilities of applying online learning tools in the educational process* [Conference presentation abstract, pp. 41-42]. Scientific conference within the IMP 002 project, Educational activities and educational work in pandemic time, Leposavić, Serbia.
2. Popović-Ćitić, B., Bukvić-Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., & Stojanović, M. (2022, March 31-April 3). *Fear of COVID-19 in primary school teachers: A survey study in Serbia* [Conference presentation abstract, pp. 81-82]. XXVIII scientific conference: Empirical studies in psychology, Belgrade, Serbia.
3. Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., i Kovačević-Lepojević, M. (2022, 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.
4. Kovačević-Lepojević, M., Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., i Bukvić Branković, L. (2022, 28. maj). *Nastavnička percepcija saradnje sa roditeljima za vreme pandemije* [Rezime saopštenja sa skupa]. Međunarodni naučni skup: Novi horizonti vaspitanja i obrazovanja, Beograd, Srbija.

РАД У ТЕМАТСКОМ ЗБОРНИКУ НАЦИОНАЛНОГ ЗНАЧАЈА – М45

1. Žunić-Pavlović, V., i Stojanović, M. (2020). Eksternalizovani i internalizovani problemi kod dece i adolescenata sa oštećenjem sluha. U M. Nikolić, M. Šešum i I. Veselinović (Ur.), *Specifičnosti oštećenja sluha – nove tendencije* (str. 301-314). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

РАД У ВРХУНСКОМ ЧАСОПИСУ НАЦИОНАЛНОГ ЗНАЧАЈА – М51

1. Stojanović, M. (2019). Efekti igranja nasilnih video-igrica na decu i mlade. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 18*(2), 199-220. https://doi.org/10.5937/specedreh18-20876
2. Stojanović, M., Bukvić Branković, L., i Popović-Ćitić, B. (2021). Kockanje kao socijalno-kulturološki fenomen. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke, 180*(4), 623-638. https://doi.org/10.2298/ZMSDN2180623S

РАД У ИСТАКНУТОМ НАЦИОНАЛНОМ ЧАСОПИСУ – М52

1. Stojanović , M. (2020). Osnovni modeli tretmana odraslih seksualnih prestupnika. *Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja, 39*(1), 63-79. UDK: 343.82:343.541
2. Stojanović, M., i Žunić-Pavlović, V. (2020). Uticaj karakteristika roditeljstva na internalizovane i eksternalizovane probleme kod dece sa oštećenjem sluha. *Beogradska defektološka škola, 26*(2), 31-52.

САОПШТЕЊЕ СА СКУПА НАЦИОНАЛНОГ ЗНАЧАЈА ШТАМПАНО У ЦЕЛИНИ – М63

1. Stojanović, M., i Žunić-Pavlović, V. (2019). Vaspitni nalozi – savremeni oblik reagovanja na maloletničku delinkvenciju. U D. Mirović (Ur.), *Zbornik radova naučnog skupa sa međunarodnim učešćem, Pravo u funkciji razvoja društva, Tom 2* (str. 51-69). Kosovska Mitrovica: Pravni fakultet Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici. ISBN 978-86-6083-060-1
2. Stojanović, M., i Žunić Pavlović, V. (2019). Karakteristike i potrebe dece i adolescenata koji koriste usluge Prihvatilišta. U F. Eminović i J. Maksić (Ur.), *Zbornik radova nacionalnog naučnog skupa, Edukativna i rehabilitaciona podrška detetu, porodici i instituciji* (str. 107-112). Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. ISBN 978-86-6203-135-8
3. Popović-Ćitić, B., Paraušić, A., Stojanović, M., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., i Kovačević, M. (2021). Promene u ponašanju učenika nakon otvaranja škola: percepcija nastavnika. U B. Jablan (Ur.), Zbornik radova nacionalnog naučnog skupa *Specijalna edukacija i rehabilitacija u uslovima pandemije COVID-19* (str. 45-52). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. ISBN 978-86-6203-155-6
4. Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Stojanović, M., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., i Kovačević, M. (2022). Nastavne prakse koje promovišu socijalno-emocionalno učenje: korišćenje u uslovima pandemijskog obrazovanja. U Ž. Krnjaja, M. Senić Ružić i Z. Milošević (Ur.), *Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 125-130). Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet i Pedagoško društvo Srbije. ISBN 978-86-80712-45-1

САОПШТЕЊЕ СА СКУПА НАЦИОНАЛНОГ ЗНАЧАЈА ШТАМПАНО У ИЗВОДУ – М64

1. Stojanović, M. i Žunić Pavlović, V. (2020, 20-23 februar). *Savremene metode procene u krivičnom postupku prema maloletnicima* [Rezime saopštenja sa skupa]. Dani defektologa Srbije.
2. Popović-Ćitić, B., Kovačević-Lepojević, M., Bukvić Branković, L., i Stojanović, M. (2022, 17-20 februar). *Pretpostavke uvažavanja različitosti u školskom okruženju: identifikacija ključnih konstrukata* [Rezime saopštenja sa skupa]. Dani defektologa Srbije.
3. Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., i Kovačević, M. (2022, 17-20 februar). *Mogućnosti formalnog obrazovanja omladinskih radnika: rezultati komparativne analize* [Rezime saopštenja sa skupa]. Dani defektologa Srbije.

4. Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., Kovačević-Lepojević, M., i Bukvić Branković, L. (2022, 25-28 maj). *Saradnja nastavnika sa roditeljima učenika osnovnih škola na planu pospešivanja učenja kod kuće tokom kombinovanog modela nastave* [Rezime saopštenja sa skupa]. Psihologija između profesije i nauke.
5. Kovačević-Lepojević, M., Stojanović, M., Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., i Mijatović, L. (2022, 25-28 maj). *Socioemocionalne kompetencije, emocionalna angažovanost i zadovoljstvo životom kod beogradskih srednjoškolaca* [Rezime saopštenja sa skupa]. Psihologija između profesije i nauke.

СТРУЧНЕ ПУБЛИКАЦИЈЕ

1. Paraušić, A., i Stojanović, M. (2021). *Upravljanje alatima za onlajn učenje: vodič za nastavnike*. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (68 str.). http://cepora.org/wp-content/uploads/2021/02/Upravljanje-alatima-za-onlajn-u%C4%8Denje.pdf
2. Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., i Kovačević, M. (2021). *Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad*. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (123 str.) http://cepora.org/wp-content/uploads/2021/11/PROMOCIJA-I-UVA%C5%BDAVANJE-RAZLI%C4%8CITOSTI.pdf
3. Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., i Stojanović, M. (2021). *Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije COVID-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika: perspektiva nastavnika: istraživački izveštaj.* CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (28 str.). http://cepora.org/wp-content/uploads/2021/02/Istra%C5%BEiva%C4%8Dki-izve%C5%A1taj.pdf
4. Bukvić Branković, L., Popović-Ćitić, B., Stojanović, M., Popović, V., Larsen, M., Kaarup, T., Lee, M., Jovanović Bramsen, D., & Stojković, B. (2022). *Act as professionals: Training module for the use of professionals principles in youth work.* CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine (152 str.). http://cepora.org/wp-content/uploads/2020/12/Act-as-professionals_ENG.pdf

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

ИЗЈАВА

Изјављујем да предложена тема докторске дисертације под називом „ПОВЕЗАНОСТ ОСЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ СА ПОЗИТИВНИМ РАЗВОЈНИМ ИСХОДИМА УЧЕНИКА: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ПРЕВЕНЦИЈСКУ НАУКУ“, није пријављена на другој високошколској установи у земљи или иностранству.

У Београду, 05.04.2022.

Кандидат:

_____

Марија Стојановић, бр. индекса 5010/2018