

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Diplomski studij psihologije

Mateja Bošnjak

POZITIVNI I NEGATIVNI ASPEKTI ODNOSA PREMA ŠKOLI

Diplomski rad

Mentor: doc.dr.sc. Daniela Šincek
Sumentor: Ivana Duvnjak, asistentica

Osijek, 2018.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Diplomski studij psihologije

Mateja Bošnjak

POZITIVNI I NEGATIVNI ASPEKTI ODNOSA PREMA ŠKOLI

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija

Mentor: doc.dr.sc. Daniela Šincek

Sumentor: Ivana Duvnjak, asistentica

Osijek, 2018.

Pozitivni i negativni aspekti odnosa prema školi

Cilj istraživanja bio je ispitati odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata te ulogu usamljenosti u tom odnosu. U istraživanju je sudjelovalo 363 učenika od prvog do četvrtog razreda strukovnih škola Prve i Druge srednje škole Beli Manastir i Opće gimnazije Beli Manastir. Korišteni su Upitnik privrženosti školi (Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003), Skala rizičnih ponašanja mladih (Ricijaš, Krajcer, i Bouillet, 2010) te Kratka verzija UCLA skale usamljenosti (Allen i Oshagan, 1995). Pronađene su razlike s obzirom na spol, dob i vrstu škole. Mladići su emocionalno privrženiji školi, skloniji markiranju, konzumiranju psihoaktivnih tvari i agresivnosti, dok su djevojke sklonije bezvoljnosti i rastresenosti. Rezultati upućuju na pad privrženosti s obzirom na dob, ali i na učestalija rizična ponašanja, osim agresivnosti. Učenici trogodišnjih strukovnih škola privrženiji su školi od drugih učenika, češće iskazuju rizična ponašanja nego gimnazijalci, dok je bezvoljnost i rastresenost kod njih najslabije izražena. Dobivena je statistički značajna negativna povezanost između svih oblika privrženosti školi i rizičnih ponašanja mladih. Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazuju kako su ponašajna i kognitivna privrženost negativni prediktori bezvoljnosti i rastresenosti, kognitivna privrženost je negativan prediktor markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari, a ponašajna privrženost je negativan prediktor agresivnosti. Također, usamljenost je pozitivan prediktor bezvoljnosti i rastresenosti, ali nema medijacijsku ulogu u odnosu privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja.

Ključne riječi: privrženost školi, rizična ponašanja, usamljenost, adolescenti

Positive and negative aspects of relation towards school

The aim of the research was to examine the relation between school attachment and involvement in adolescent risk behaviour and the role of loneliness in that relationship. Participants were 363 students of secondary vocational schools (First and Second High School Beli Manastir) and the Grammar School Beli Manastir. Instruments used in this study were School Engagement Scale (Fredericks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2003), Risk Behaviour Scale (Ricijaš, Krajcer, & Bouillet, 2010) and the short-form of UCLA Loneliness Scale (Allen & Oshagan, 1995). Differences were found regarding gender, age and type of school. Boys are more emotionally attached to school, prone to truancy and consuming psychoactive substances and aggressive behaviour while girls are more prone to languor and distraction. The results suggest a decrease in attachment regarding age, but also an increase in risk behaviours, except aggressive behaviour. Students of three-year vocational school are more attached to school, they more often show risk behaviours than students of grammar school, while languor and distraction are on the lowest level in vocational school's students. The results show statistically significant negative correlation among all forms of school attachment and adolescent risk behaviours. The results of hierarchical regression analysis show that behavioural and cognitive attachment are negative predictors of languor and distraction, cognitive attachment is a negative predictor of truancy and consuming psychoactive substances and behavioural attachment is a negative predictor of aggressive behaviour. Also, loneliness is a positive predictor of languor and distraction but has no mediation role in relations between school attachment and risk behaviours.

Key words: school attachment, adolescent risk behaviour, loneliness, adolescents

SADRŽAJ

Uvod.....	1
Odnos prema školi.....	1
Privrženost školi.....	1
Modeli privrženosti školi.....	3
Razlike u privrženosti školi s obzirom na dob, spol i vrstu škole.....	4
Rizična ponašanja.....	5
Modeli rizičnih ponašanja mladih.....	6
Razlike u upuštanju u rizična ponašanja između učenika s obzirom na dob, spol i vrstu škole koju pohađaju.....	8
Odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata.....	9
Odnos usamljenosti, privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja.....	10
Cilj, problemi i hipoteze.....	11
Metoda.....	12
Sudionici.....	12
Instrumenti.....	13
Postupak.....	14
Rezultati.....	15
Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka.....	15
Deskriptivna statistika.....	15
Razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, spol i vrstu škole.....	16
Povezanost privrženosti školi, usamljenosti i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata.....	20
Učinak usamljenosti na odnos između različitih oblika privrženosti školi i upuštanja adolescenata u rizična ponašanja.....	22
Rasprava.....	25
Doprinos, ograničenja i implikacije rada te smjernice za buduća istraživanja.....	31
Zaključak.....	34
Literatura.....	35

Uvod

Odnos prema školi

Škola, kao institucija u funkciji društva u kojoj se provodi organizirani odgojno-obrazovni rad namijenjen članovima nekog društva, ima dvije funkcije: odgojnu tj., procese koji nadopunjuju roditeljski odgoj i obrazovnu koja potiče razvoj znanja i vještina (Vrcelj, 2000; Hrepić, 2016). Adolescenti većinu svog vremena provode u školi u kojoj se susreću s mnogo socijalnih (npr. odnosi s prijateljima, vršnjacima i nastavnicima) i akademskih izazova poput postizanja dobrog uspjeha, zahtjeva nastavnika, izvršavanja zadataka na vrijeme (Kalebić Maglica, 2007). Postoje različiti aspekti odnosa prema školi koji mogu biti pozitivni i negativni. Većina prijašnjih istraživanja koja je proučavala funkcioniranje adolescenata u srednjim školama uglavnom je bila usmjerena na različite negativne aspekte ponašanja poput ranog napuštanja škole (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004), korištenja različitih psihoaktivnih tvari (Wenzel, Weichold, i Silbereisen, 2009), neželjene maloljetničke trudnoće (Domenico i Jones, 2007) i slično. Kako bi se učenici osjećali što bolje u svojoj školi te bili zadovoljniji njome, potrebno je ispitati i određene pozitivne aspekte koji mogu doprinijeti tom odnosu. Rezultati prijašnjih istraživanja (Huebner, Funk i Gilman, 2000) pokazuju kako učenici koji se u svojoj školi osjećaju ugodno, sigurno i cijenjeno, u kontekstu pozitivnog vrednovanja njihovog truda i zalaganja pokazuju veću privrženost školi. Taj osjećaj djeluje na cjelokupno funkcioniranje učenika, takvi učenici su motiviraniji i imaju bolji školski uspjeh (Gilman i Huebner, 2000), manje se upuštaju u različite oblike internalizirajućih i eksternalizirajućih rizičnih ponašanja (King, Huebner, Suldo i Valois, 2006) te imaju više samopoštovanje (Maddox i Prinz, 2003). U ovom radu razmatrat će se određeni pozitivni i negativni aspekti odnosa prema školi, odnosno ispitivat će se odnos privrženosti školi, upuštanja u rizična ponašanja te razlike između učenika s obzirom na sociodemografska obilježja učenika. Također će se razmatrati posredujuća uloga usamljenosti u odnosu između privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja adolescenata.

Privrženost školi

Privrženost školi promatra se kroz različite aspekte odnosa učenika sa školom, nastavnicima i vrijednostima koje škola potiče. Ona može imati različita značenja i biti različito definirana zbog toga što autori fokus stavljaju na drugačije aspekte privrženosti i pridaju im veću važnost nego drugima. Neki istraživači proučavaju angažman u školi, dok drugi ispituju vezanost, predanost, uključenost i slično. Ovi pojmovi djelomično se preklapaju, neki ih koriste kao

sinonime, dok drugi za svaki pojam imaju različite definicije. Vežanost za školu definira se kao mjera koja opisuje koliko učenici vole školu, koliko se u njoj osjećaju zadovoljno i sigurno (Maddox i Prinz, 2003), predanost školi se pak odnosi na spremnost ulaganja truda u izvršavanje školskih obveza i uvjerenje učenika kako su škola i ocjene važne za daljnji uspjeh i razvoj (Stewart, 2007), dok se termin uključenosti koristi kao mjera uključivanja učenika u nastavne i izvannastavne aktivnosti (Fredericks i Eccles, 2008).

Sama privrženost školi obično se definira kao mjera ponašanja koja se odnosi na akademski angažman i obuhvaća sudjelovanje u školskim aktivnostima, postizanje visokih ocjena, veliku količinu vremena posvećenu učenju i pisanju školskih zadaća (Jimerson, Campos, i Greif, 2003). S druge strane, određeni istraživači uključuju mjerenje delinkvencije ili neprilagođenog ponašanja kao prikaz mjere smanjene privrženosti školi (Sinclair, Hurley, Evelo, Christenson, i Thurlow, 2001), dok se drugi (Chung, Hill, Hawkins, Gilchrist, i Nagin, 2002) više fokusiraju na same osjećaje koje učenici imaju prema nastavnicima, drugim učenicima te školi kao ustanovi. Cernkovich i Giordano (1992) navode kako je privrženost jedna od dimenzija vežanosti za školu koja se odnosi na osjećaje prema školi i stupanj do kojeg učenici brinu o školi, dok Crosnoe, Johnson, i Elder (2004) smatraju kako privrženost školi uključuje međusobno poštovanje učenika i nastavnika te njihovu interakciju u izvršavanju školskih obveza.

Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris (2003) spajaju različite definicije i privrženost promatraju kao multidimenzionalni konstrukt koji ima tri isprepletene aspekta: bihevioralni aspekt koji se odnosi na aktivno sudjelovanje učenika (npr. u društvenim i izvannastavnim aktivnostima) i utječe na uspjeh učenika te smanjuje mogućnost napuštanja školovanja; emocionalni aspekt koji uključuje odnose učenika s nastavnicima, drugim učenicima i zaposlenima u školi te utječe na osjećaj povežanosti sa školom i motivaciju za rad; i kognitivni aspekt koji se odnosi na spremnost za ulaganje truda, tj. uključuje motivaciju i spremnost za ulaganje truda kako bi se razumjelo i savladalo gradivo. Takav multidimenzionalni pristup svoju vrijednost ima u preciznijem objašnjavanju odnosa učenika prema školi zato što ponašanje, emocije i misli učenika ne djeluju individualno već isprepletено i dinamički.

Privrženost školi je konstrukt koji ima izravan utjecaj na obrazovne ishode, poput boljeg školskog uspjeha, većeg samopouzdanja, više motivacije za učenjem, češćeg sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima, kao i zadržavanje u sustavu obrazovanja (Wenzel i sur., 2009). To ga čini zanimljivim za proučavanje jer pomaže u spoznavanju većeg broja faktora koji mogu utjecati na pozitivne promjene u životu učenika.

Modeli privrženosti školi

S obzirom na različite načine definiranja i pristupe proučavanja privrženosti školi, konstruirano je više različitih modela kojima su se pokušale obuhvatiti sve bitne dimenzije ovog konstrukta. U daljnjem tekstu ukratko je opisano nekoliko modela, a najveća pozornost poklonjena je modelu Fredericksa i suradnika (2003) na kojem se i bazira ovo istraživanje.

McNeely, Nonnemaker, i Blum (2002) u svom modelu privrženost školi definiraju pomoću tri dimenzije: koliko je izražen osjećaj bliskosti s drugim učenicima u školi, jesu li učenici sretni u školi i osjećaju li se kao dio te škole. Prema ovome modelu osjećaj socijalne podrške koju učenici dobivaju u svom razrednom okruženju bitno utječe na njihov osjećaj sigurnosti i spremnosti da će uspjeti ovladati različitim nastavnim zadacima. Taj osjećaj pripadnosti, poštovanja i podrške utječe na razvoj visoke privrženosti školi.

Goodenow (1993) model privrženost školi definira kao subjektivni osjećaj prihvaćenosti, cijenjenosti, uključenosti i ohrabivanja od strane drugih u školskom okruženju te osjećaj da je učenik važan čimbenik u svojoj školskoj zajednici. Sve zajedno bazira se na osjećaju pripadanja koji doprinosi motivaciji, uloženom trudu i sudjelovanju u aktivnostima te tako posreduje školskom uspjehu. Mehanizmi koji bi mogli djelovati u podlozi toga su veća očekivanja uspjeha, bazirana na postojanju socijalnog okruženja koje može pomoći u svladavanju zadataka i pružanju podrške te pridavanje veće važnosti i vrijednosti zadacima vezanim za školu. Većina drugih modela također stavlja naglasak na različite emocionalne aspekte privrženosti, poput osjećaja sigurnosti pripadnosti i podrške. No, kako bi se u ovom istraživanju ispitao što širi spektar faktora koji utječe na razvoj učenikove privrženosti školi, kao temelj će se koristiti model Fredericksa i suradnika (2003) koji uključuje ponašajne, emocionalne i kognitivne aspekte privrženosti. Prema ovom modelu, ukupna razina privrženosti pojedinog učenika ovisi o tome koliko je privržen školi na sve tri navedene dimenzije.

Prva dimenzija privrženosti je *ponašajna privrženost* koja se odnosi na obavljanje školskih obveza i poštivanje pravila. Osnova ponašajne privrženosti je sudjelovanje i uključenost u akademske, socijalne i izvannastavne aktivnosti (Maddox i Prinz, 2003). Različiti autori naglašavaju različite karakteristike učenikova ponašanja važnima za ponašajnu privrženost. Dio njih naglašava pozitivno vladanje i ponašanje poput poštivanja pravila i izbjegavanje problematičnog ponašanja, primjerice izostanaka iz škole ili izazivanja nevolja (Jimerson i sur., 2003), dok se drugi fokusiraju na sudjelovanje u raznim školskim aktivnostima, rješavanje školskih zadataka, upornost, učenje, pažljivo i interaktivno praćenje nastave i slično (Fredericks i sur., 2003).

Druga dimenzija privrženosti je *emocionalna privrženost* koja se odnosi na pozitivne i negativne reakcije učenika u učionici, kao i emocionalne reakcije učenika na druge ljude u školi (Lippman i Rivers, 2008). Fredericks i suradnici (2003) naglašavaju kako ona obuhvaća vrijednosti i emocije te pozitivne i negativne reakcije na nastavnike, razredne kolege i obrazovnu ustanovu kao takvu. Uloga emocionalne privrženosti je stvaranje veza unutar institucije i utjecaj na spremnost učenika da se posveti obavljanju školskih obveza. Lee i Smith (1995) važnom sastavnicom emocionalne privrženosti smatraju i razinu percipirane podrške koju učenici dobivaju u svom školskom okruženju.

Treća dimenzija privrženosti je *kognitivna privrženost* koja se bazira na pojmu ulaganja truda učenika, odnosno uključuje volju učenika da se potruži i uloži trud i energiju kako bi shvatio i savladao zadatke i gradivo. Ona uključuje jednostavne i složenije strategije samoreguliranog učenja (poput učenja napamet, sažimanja ili samoispitivanja), ali i stav i motivaciju učenika o školi kao ključnom čimbeniku uspjeha u budućnosti. Jako kognitivno privržen učenik pokazuje volju za razumijevanjem složenih ideja, usavršavanje zahtjevnih vještina te spremnost za izazove i napredak. S obzirom da više cijeni i pridaje veću vrijednost znanju koje dobiva u školi, više je motiviran za izvršavanje školskih obaveza (Fredericks, Blumenfeld, i Paris, 2004).

Općenito nalazi (Fredericks i sur., 2003; Wenzel i sur., 2009; Lee i Smith, 1995) ukazuju na to kako su sve tri vrste privrženosti važne za pozitivne ishode školovanja, pri čemu se pokazalo kako učenici s visokom razinom privrženosti školi postižu bolji školski uspjeh, manje su nezadovoljni školom, u manjoj mjeri ju smatraju dosadnom te imaju manje izostanaka.

Razlike u privrženosti školi s obzirom na dob, spol i vrstu škole

Prema dosad navedenim istraživanjima, vidljivo je kako je privrženost školi bitan konstrukt za socijalni, kognitivni i emocionalni razvoj učenika u sustavu obrazovanja. Još jedan faktor koji se pokazao značajnim u istraživanju privrženosti su sociodemografska obilježja učenika. Brojna istraživanja proučavala su razlike u stupnju privrženosti s obzirom na dob i spol učenika, a nekim istraživanjima u Hrvatskoj provjeravale su se i razlike s obzirom na vrstu škole (trogodišnji i četverogodišnji strukovni programi i gimnazije). Prilikom razmatranja razlika u stupnju privrženosti s obzirom na dob, vidljivi su kontradiktorni rezultati. Istraživanje autora Roviš i Bezinović (2011) pokazuje kako nema značajne razlike u razini privrženosti školi između učenika različite dobi, dok su određena prijašnja istraživanja (Simons-Morton, Crump, Haynie, i Saylor, 1999; Vrselja, Sučić, i Franc, 2009; Vrbec, 2015; Hrepić, 2016) pokazala kako se s povećanjem dobi, odnosno prelaskom u viši razred, privrženost školi smanjuje. Murray i Greenberg (2001) pokazali su kako je taj pad najizraženiji prilikom prelaska u više razrede, kako u osnovnoj, tako i

u srednjoj školi. Također je pokazano kako promjena nastavnika i veći broj nastavnika utječu na emocionalnu privrženost na način da se ona smanjuje, jer učenici teže ostvaruju osjećaj privrženosti prema većem broju nastavnika. Nadalje, veći broj predmeta i širi spektar gradiva utječu na kognitivnu privrženost u kontekstu posvećenosti određenoj skupini predmeta. Odnosno, ne zanimaju sve učenike jednako svi predmeti i zadaci, oni se tako mogu posvetiti samo nekim predmetima, a druge ne smatraju jednako bitnima i vrijednima za savladavanje i ne prepoznaju njihovu korist. Na ovaj način se kognitivna privrženost može smanjiti.

Istraživanje odnosa privrženosti školi i spola također daje kontradiktorne rezultate. Roviš i Bezinović (2011) pokazuju kako je razlika između djevojaka i mladića po ovom pitanju minimalna, pri čemu djevojke postižu više rezultate na kognitivnoj dimenziji. S druge strane, veći broj istraživanja (Cernkovich i Giordano, 1992; Bergin i Bergin, 2009; Sirin i Rogers-Sirin, 2005; Vance, Fernandez, i Biber, 1998) pokazuje kako djevojke općenito pokazuju višu razinu privrženosti školi, neovisno o uzrastu. Čini se kako djevojke stvaraju čvršće emocionalne veze s nastavnicima, češće pokazuju višu akademsku motivaciju i samoregulaciju te su savjesnije u pogledu obavljanja svojih akademskih obveza (Blankemeyer, Flannery, i Vazsonyi, 2002).

Istraživanje odnosa između privrženosti školi i vrsti škole koju učenici pohađaju (strukovne trogodišnje, strukovne četverogodišnje i gimnazije) daju istovjetne rezultate. Naime, istraživanje koje je provela Vrbec (2015) pokazuje kako učenici koji pohađaju gimnazije i četverogodišnje strukovne škole pokazuju više rezultate na mjerama privrženosti školi u usporedbi s učenicima koji pohađaju trogodišnje strukovne škole, dok su Roviš i Bezinović (2011) pokazali kako je ta razlika postojana i između strukovnih škola i gimnazija općenito. Sirin i Rogers-Sirin (2005) navode kako je realno očekivati da će unutar različitih školskih sredina zbog različitog školskog konteksta (ovisno o veličini škole, ozračju u učionici, odnosima između nastavnika međusobno te nastavnika i učenika), postojati i značajne razlike u prihvatanju škole i jačini privrženosti za određenu školu.

Rizična ponašanja

Rizično ponašanje definira se kao ono koje uključuje umjerenu ili visoku kratkotrajnu dobit uz potencijalni veći dugoročni gubitak (Gullone, Paul, i Moore, 2000). Moore i Gullone (1996) pokazali su kako se u podlozi određenih rizičnih ponašanja nalazi pretpostavka adolescenata da je manja vjerojatnost negativnog ishoda u usporedbi s pozitivnim te se iz tog razloga i upuštaju u različite oblike rizičnih ponašanja. Ricijaš, Krajcer, i Bouillet (2010) u definiranju veći naglasak stavljaju na negativne posljedice rizičnog ponašanja u adolescenciji te navode kako su to ponašanja koja povećavaju vjerojatnost dolaska do neželjenih rezultata i imaju potencijalne negativne

posljedice za samu osobu (bilo psihološke, socijalne ili fizičke) i njenu okolinu, a mogu dovesti i do razvoja poremećaja u ponašanju.

Leather (2009) upozorava na postojanje različitih pristupa u proučavanju rizičnog ponašanja ovisno o tome gleda li se na njega kao na karakteristiku ličnosti, naučeno ponašanje ili društvenu pojavu. Uz to se veže i određivanje rizičnih čimbenika koji se definiraju kao utjecaji koji povećavaju vjerojatnost pojavljivanja rizičnog ponašanja te mogućnost njegovog napredovanja prema ozbiljnijem stanju. Rizični čimbenici mogu biti individualnog (izraženost karakteristika osobe poput impulzivnosti, temperamenta, potrebe za uzbuđenjem, sklonosti preuzimanju rizika) i kontekstualnog (ovisno o situaciji i okolini u kojoj osoba živi) karaktera. Neki od najučestalijih rizičnih čimbenika su život djeteta sa samo jednim roditeljem (majka ili otac), konflikti u obitelji, zanemarivanje djeteta, doživljaj školskog neuspjeha, nisko samopoštovanje, niži socioekonomski status, različiti oblici zlostavljanja (fizičko, seksualno, emocionalno), manjak roditeljske uključenosti, izloženost stresnim situacijama i slično (Accordino, Accordino, i Slaney, 2000). Fergusson i Horwood (2002) važnim rizičnim čimbenicima smatraju i tolerantne roditeljske stavove prema zloupotrebi alkohola i droga, nedostatak jasnih pravila i očekivanja te negativne komunikacijske obrasce (kritiziranje, optuživanje, nedostatak pohvale). Višestruki uzroci rizičnih ponašanja povezuju se s razvojnim, socijalnim i zdravstvenim utjecajem na osobu u riziku i njenu okolinu (Gullone i sur., 2000). Prilikom konceptualizacije pojma rizičnog ponašanja također se dolazi do određenih problema zato što mladi imaju različita stajališta o tome je li neko ponašanje rizično ili nije, a većina modela rizičnih ponašanja konceptualizirana je od strane odraslih. Gullone i suradnici (2000) su u svom istraživanju pokazali da mladi svoju odluku o tome hoće li se uključiti u neko rizično ponašanje ili ne, donose na temelju vlastite procjene rizičnosti tog ponašanja, odnosno ako ne smatraju neko ponašanje riskantnim (primjerice konzumiranje alkohola) češće se uključuju u njega.

Modeli rizičnih ponašanja mladih

Postoje brojni modeli rizičnih ponašanja mladih, no kao što je već prethodno navedeno, dolazi do različitih problema prilikom konceptualizacije modela jer adolescenti i odrasli različito shvaćaju pojam rizičnosti. Integrativni model rizičnih ponašanja (Hurrelmann i Richter, 2005) rizično ponašanje definira pomoću tri dimenzije: ekstrenalizirani, internalizirani i izbjegavajući oblik rizičnog ponašanja. Ekstrenalizirani oblici rizičnog ponašanja odnose se na ona ponašanja koja adolescenti usmjeravaju prema van (prema društvenom okruženju, obitelji, školi, krugu prijatelja i slično). Internalizirani se oblici odnose na ona ponašanja koje osoba usmjerava prema sebi, koja djeluju na njeno psihološko stanje i tijelo, manifestira se povlačenjem i izolacijom, a

pridonosi razvitku psihosomatskih poremećaja. Treća dimenzija koristi izbjegavanje kao obrazac ponašanja, a osobe s ovakvim ponašanjem se ne suočavaju s problemima te se često okreću ovisničkim ponašanjima poput konzumiranja ilegalnih droga, alkohola, kockanju i slično.

Ricijaš i suradnici (2010) pregledom literature i istraživanjem na učenicima u Zagrebu rizično ponašanje mladih podijelili su na tri faktora: bezvoljnost i rastresenost, markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari i agresivno ponašanje. Tako su obuhvaćeni i internalizirani i eksternalizirani oblici rizičnih ponašanja, ali i podijeljeni u kategorije najučestalijih oblika problematičnih ponašanja koja se kod učenika opisuju (izuzev rizičnih seksualnih ponašanja i poremećaja prehrane). Rizična ponašanja bezvoljnosti i rastresenosti pripadaju blažem obliku internaliziranih rizičnih ponašanja, no često doprinose ostalim emocionalnim i ponašajnim problemima te tako djeluju na smanjenje školskog postignuća učenika (Mikas, 2012). *Bezvoljnost i rastresenost* obuhvaćaju ponašanja poput nezainteresiranosti za školsko gradivo, teškoće u koncentraciji, lijenost u izvršavanju školskih obveza, brzopletost, nepromišljenost i slično. Internalizirani problemi negativno su povezani sa zdravim razvojem i adaptacijom djeteta, a ponašanja koja karakteriziraju ove probleme su nestabilnost, povučenost, osamljenost i izoliranost od prijatelja. Ovakvi oblici ponašanja mogu se prepoznati u ranom djetinjstvu, a pokazuju stabilnost i tijekom adolescencije i kasnije dobi (Maglica i Jerković, 2014). Oni često dovode do razvoja anksioznosti, depresivnosti ili drugih poremećaja u ponašanju i poteškoća u prilagođavanju društvenim normama (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler i Angold, 2003). Rizična ponašanja *markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari* pripadaju eksternaliziranim rizičnim ponašanjima mladih. Ovi oblici rizičnih ponašanja su najčešće i međusobno povezani. Naime, učenici koji često izostaju s nastave bez stvarno opravdanog razloga, često provode vrijeme nekontrolirano i pri tome se priklanjaju rizičnim skupinama te su izloženiji susretima sa psihoaktivnim tvarima (Zrilić, 2008). Eisner (2004; prema Zrilić, 2008) navodi kako učenici koji često konzumiraju alkohol i druge različite supstance u većoj mjeri dobijaju slabe ocjene, imaju manju motivaciju, manje povjerenja u nastavnike te često izostaju iz škole (Bryant, Schulenberg, O'Malley, Bachman, i Johnston, 2003). *Agresivno ponašanje* definira se kao ono koje je izvedeno s namjerom nanošenja štete drugoj osobi ili objektu (Wilson, Lipsey, i Derzon, 2003). Postoje različiti oblici agresivnog ponašanja, a u adolescentskoj dobi i školskom okruženju najčešće se ono očituje u tučnjavama, verbalnim konfliktima i različitim oblicima ometajućeg ponašanja. Wilson i suradnici (2003) razlikuju različite oblike i funkcije agresivnog ponašanja. Po načinu izražavanja se razlikuje izravno (uključuje verbalni ili fizički napad) ili relacijsko agresivno ponašanje (ponašanja koja su usmjerena na nanošenje štete prijateljstvu osobe ili izolaciji iz skupine i smanjivanju osjećaja

pripadnosti). Funkcija može biti instrumentalna (pojavljuje se u iščekivanju određenog sebičnog ishoda) ili reaktivna (pojavljuje se kao ljutiti obrambeni odgovor na provokaciju).

Kada se spomenu rizična ponašanja učenika, prve asocijacije vezane su uz određene aktivne oblike delikventnog ponašanja poput konzumiranja alkohola i opojnih sredstava, bježanja s nastave i izražavanja agresivnog ponašanja prema vršnjacima i nastavnicima. S druge strane, zanemareni su oni aspekti koji se iskazuju pasivnošću učenika poput bezvoljnosti, rastresenosti i nezainteresiranosti za nastavu, a koje imaju značajne dugotrajne negativne posljedice, iako se možda sporije očituju i nisu toliko zamjetne. Model Ricijaša i suradnika (2010) obuhvaća i aktivnije i pasivnije oblike rizičnog ponašanja te se iz tog razloga ovo istraživanje bazira na njemu.

Razlike u upuštanju u rizična ponašanja između učenika s obzirom na dob, spol i vrstu škole koju pohađaju

Kao što je već ranije navedeno, rizična ponašanja obuhvaćaju širok raspon različitih nekonvencionalnih ponašanja mladih, a ona se također razlikuju s obzirom na određena sociodemografska obilježja učenika.

Dosadašnja istraživanja (Bonino, Cattelino, i Ciairano, 2005) ukazuju na razlike u upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, iako su one minimalne kada se govori o srednjoškolcima kao zasebnoj skupini. Naime, prijašnji nalazi (Odgers i sur., 2008) pokazuju da mladi koji u ranijoj dobi probaju alkohol, cigarete ili drogu, češće imaju problema s pretjeranom konzumacijom alkohola ili razvijanjem raznih oblika ovisnosti u starijoj dobi, imaju više problema s agresivnim ponašanjem, u manjoj mjeri nastavljaju školovanje te češće imaju problema sa zakonom.

Također postoje razlike u rizičnim ponašanjima s obzirom na spol učenika. Fergusson i Horwood (2002) su u svom istraživanju pokazali kako se mladići u srednjoj školi dvostruko češće uključuju u rizična ponašanja (markiranje, konzumiranje alkohola i nedopuštenih supstanci i nasilničko ponašanje) u usporedbi s djevojkama. U Hrvatskoj su razmatranjem razlika između učenika i učenica različite dobi također dobiveni sukladni rezultati. Kuzman, Pejnović Franelić, Pavić Šimetin i Pejak (2008) pokazali su kako se mladići češće upuštaju u različita rizična ponašanja te da učestalost takvih ponašanja raste s dobi. Rezultati također pokazuju kako 15% mladića i 11% djevojaka u prvom razredu srednje škole konzumira različite psihoaktivne tvari, dok se u drugom razredu te brojke povećavaju na 23% za mladiće i 17% za djevojke. Razlike postoje i s obzirom na spol i vrstu rizičnog ponašanja, pa su tako Ciairano, Kliewer i Rabaglietti (2009) pokazali kako se djevojke češće upuštaju u seksualna rizična ponašanja te češće konzumiraju psihoaktivne tvari. Drugi nalazi (Novak i Bašić, 2008) pokazuju kako kod djevojaka

simptomi depresije rastu s dobi te tako one predstavljaju rizičniju skupinu za razvijanje pretežito pasivnih oblika rizičnih ponašanja.

Kada se govori o razlikama u upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju, prijašnja istraživanja (Kuzman i sur., 2008; Vrbec, 2015) uglavnom daju sukladne rezultate u korist rjeđeg upuštanja u rizična ponašanja učenika koji pohađaju četverogodišnje strukovne škole i gimnazije. Moguće je kako je ovaj nalaz povezan s konstruktom privrženosti školi. Naime, pretpostavlja se kako će učenici koji iskazuju veću privrženost školi u većoj mjeri nastavljati školovanje, dok se s druge strane učenici koji češće izostaju iz škole češće upuštaju u različite oblike rizičnog ponašanja ili pak napuštaju školu te su manje zainteresirani za izvršavanje školskih obveza i daljnje školovanje (Kuzman i sur., 2008; Riele, 2006; Sharland, 2005). Prethodno navedena istraživanja su pokazala da su rizična ponašanja međusobno povezana, odnosno da oni mladi koji više puše i češće i više piju, više se upuštaju u fizičke sukobe, agresivniji su te češće eksperimentiraju sa psihoaktivnim tvarima, više markiraju i postižu lošiji uspjeh u školi.

Odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata

Vrijeme adolescencije obilježava eksperimentiranje i iskorištavanje različitih mogućnosti te je upravo u tom razdoblju česta pojava upuštanja mladih u različita rizična ponašanja, poput delinkvencije, zlouporabe alkohola, različitih nedozvoljenih supstanci, upuštanja u nezaštićene seksualne odnose i slično (Ciairano i sur., 2009). Neka istraživanja (Li i sur., 2011) provjeravala su učinke privrženosti školi na rizično ponašanje u adolescenciji te otkrila kako su veća razina emocionalne i bihevioralne privrženosti školi prediktori rjeđeg javljanja markiranja i napuštanja škole te se stoga mogu smatrati zaštitnim faktorima u razvijanju rizičnih ponašanja. Istraživanja također pokazuju kako učenici koji iskazuju problematična ponašanja, rjeđe stvaraju pozitivne odnose s drugim učenicima i nastavnicima što otežava razvijanje emocionalne privrženosti školi (Blankemeyer i sur., 2002). Hawkins i suradnici (1997) potvrdili su nisku negativnu povezanost između privrženosti školi i upotrebe supstanci kod sedamnaestogodišnjaka i osamnaestogodišnjaka. Sukladno tome, O'Donnell, Hawkins i Abbott (1995) utvrdili su kako je viša razina privrženosti školi bila povezana s rjeđim korištenjem supstanci. Novija istraživanja (Hartman, Turner, Daigle, Exum i Cullen, 2009) pokazuju kako je privrženost školi relativno važniji zaštitni čimbenik za delinkventna ponašanja i upotrebu psihoaktivnih tvari kod djevojčica nego kod dječaka, iako njihova različita uloga može ovisiti o tome je li riječ o aktivnom ili pasivnom rizičnom ponašanju. Iz priloženih nalaza dosadašnjih istraživanja čini se kako je privrženost školi jedan od zaštitnih faktora kada je u pitanju upuštanje u različita rizična ponašanja mladih.

Kao zaštitni čimbenici vezani uz školu najčešće se ističu predanost školi te želja za sudjelovanjem u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Naime, pokazano je kako privrženost školi i nastavnicima utječe na školski uspjeh, moralni, ponašajni i socijalni razvoj (Lucktong, Salisbury, i Chamrathirong, 2017). Proučavanjem različitih karakteristika učenika, njihovog odnosa prema školi, kao i odnosa prema različitim rizičnim ponašanjima možemo pokušati doći do zaključaka koji će pomoći u suzbijanju rizičnih ponašanja usmjerenim djelovanjem na razvijanje što veće privrženosti školi.

Odnos usamljenosti, privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja

Maddox i Prinz (2003) navode kako su privrženosti školi i rizična ponašanja povezani konstrukti, ali odnos te veze trebao bi biti dodatno istraživan. Iako se većinom teoretizira kako je veća privrženost školi zaštitni faktor u javljanju rizičnih ponašanja učenika, odnos bi ustvari mogao biti recipročan. Učenici kod kojih se ranije jave rizična ponašanja kasnije teže uspostavljaju dobru privrženost školi, a taj odnos dodatno moderiraju i drugi faktori (primjerice spol, struktura obitelji i socioekonomski status). Mehanizmi u podlozi tog odnosa složeni su i nedovoljno istraženi, a za bolje razumijevanje moglo bi biti značajno proučavanje usamljenosti. To je jedan od faktora koji se veže i uz privrženost školi i uz rizična ponašanja. Bergin i Bergin (2009) u svom istraživanju govore o tome kako privrženost sama kao zaseban konstrukt ima više funkcija. Kada se govori o privrženosti školi, jedna od njih je stvaranje osjećaja sigurnosti koje učenicima omogućuje slobodno istraživanje, dok je druga osjećaj bliskosti i povjerenja prema drugoj osobi ili osobama u svojoj okolini. Djeca školske dobi uz privrženost roditeljima, razvijaju i privrženost školi, učiteljima, prijateljima i drugim bliskim osobama u svojoj okolini. Privrženost školi uključuje povezanost s drugim učenicima i nastavnicima te bi privrženiji učenici trebali biti manje usamljeni. S druge strane usamljenost je prediktor nekih oblika rizičnih ponašanja primjerice napuštanje škole, konzumacija psihoaktivnih tvari (Stickley, Koyanagi, Kuposov, Schwab-Stone, i Ruchkin, 2014), a povezana je i s većim nezadovoljstvom vezanim uz školu, manjom motivacijom, manjim ulaganjem truda u izvršavanje školskih obaveza i većom bezvoljnošću (Rönkä, Sunnari, Rautio, Koironen, i Taanila, 2016).

Usamljenost se definira kao neugodan subjektivni osjećaj koji je uvjetovan nezadovoljstvom socijalnim odnosima (Klarin, 2002). Kao najčešća objašnjenja izraženije pojave usamljenosti u adolescenciji navode se posebni razvojni zadaci i procesi razvoja koji se odnose na postizanje emocionalne i ponašajne neovisnosti od roditelja te stvaranje bliskih veza s vršnjacima (Nekić, 2006). Mladi se u tom procesu često osjećaju izgubljeno i usamljeno. Osjećaj usamljenosti kod adolescenata često predstavlja značajan prediktor problema u psihosocijalnom funkcioniranju

osobe (Dunn, Dunn i Bayduza, 2007). Učenici većinu svog vremena provode u školi, dok većinu slobodnog vremena provode s vršnjacima. Istraživanje koje je provela Klarin (2002) pokazalo je da učenici koji se ne osjećaju prihvaćeno od strane vršnjaka i koji nisu zadovoljni kvalitetom interakcija s prijateljima u razredu, nerado borave u školi te odbijaju sudjelovanje u školskim aktivnostima. S druge strane, oni koji se osjećaju prihvaćeno pokazuju višu motivaciju i bolji angažman (Schneider, Tomada, Normand, Tonci, i de Domini, 2008). No, osjećaj usamljenosti mlade može potaknuti i na pokušaj uklapanja u druge skupine koje su zbog svog neadekvatnog ponašanja također izolirane od većine vršnjaka (oni koji imaju problema s drogom, alkoholom) (Qualter, 2003) i delikvencijom (Walker i Gresham, 1997).

Provedbom ovog istraživanja željelo se ispitati ima li usamljenost posredujuću ulogu u odnosu privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja. Dosadašnja praksa pokazuje kako su osjećaj izoliranosti iz društva i površni odnosi s vršnjacima i odraslima povezani s kriminalitetom i potencijalnim nasilnim ponašanjem u odrasloj dobi (Walker i Gresham, 1997). Istraživanja (Levitt, Guacci-Franco i Levitt, 1994; Pretty, Andrewes i Collett, 1994) pokazuju kako su usamljenost i socijalna izolacija povezane s rizikom za napuštanje školovanja, posebno kod adolescenata koji se ne osjećaju privrženima svojoj školi. Jednom kada se učenici osjete izolirano i napušteno, oni će rjeđe tražiti pomoć i potporu u školi, što ih može navesti da se druže s drugim devijantnim skupinama koje su izolirane zbog svog neprimjerenog ponašanja (McWhirter, Besett-Alesch, Horibata i Gat, 2002). Lee, Draper i Lee (2001) naglašavaju važnost privrženosti školi u razvoju zdravih društvenih veza i ostvarivanja psihološke dobrobiti. Ovakvi nalazi sugeriraju kako škola i odnosi u njoj utječu i na osjećaj usamljenosti adolescenata i na njihova devijantna ponašanja. Pretpostavka je da ukoliko se učenici budu osjećali sigurnije u svojoj školskoj okolini, ukoliko osjete podršku i osjećaj za mogućnost napredovanja, moguće je da će se smanjiti usamljenost, a samim time i vjerojatnost upuštanja u rizična ponašanja.

Cilj, problemi i hipoteze

Cilj

Cilj ovog istraživanja je ispitati odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata te ulogu usamljenosti u odnosu privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata.

Problemi

- P1. Ispitati razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, spol i vrstu škole koju učenici pohađaju
- P2. Ispitati postojanje i smjer povezanosti privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata
- P3. Ispitati medijacijski utjecaj usamljenosti na odnos između privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata

Hipoteze

- H1. Očekuje se kako će mlađi učenici, djevojke i učenici koji pohađaju gimnaziju postizati više vrijednosti na varijabli privrženost školi, dok će stariji učenici, mladići i učenici koji pohađaju strukovne škole postizati više vrijednosti na varijabli upuštanja u rizična ponašanja
- H2. Očekuje se kako će postojati negativna povezanost između privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata
- H3. Očekuje se da usamljenost ima posredujuću ulogu u odnosu privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja adolescenata

Metoda

Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici dvije strukovne srednje škole u Belom Manastiru: Prva srednja škola Beli Manastir (četverogodišnji smjerovi – računalni tehničari i električari; trogodišnji smjerovi – CNC operateri, automehaničari, vozači, bravari) i Druga srednja škola Beli Manastir (četverogodišnji smjerovi – upravni referenti, ekonomisti, hotelijersko turistički tehničari; trogodišnji smjerovi – trgovci, kuhari, frizeri) te učenici Opće gimnazije Beli Manastir. U istraživanju je sudjelovalo ukupno $N = 363$ sudionika, od toga $n = 175$ učenica (48.2%) i $n = 188$ (51.8%) učenika. Raspon dobi učenika i učenica kretao se od 14 do 19 godina ($M = 16.36$, $SD = 1.197$). Sudjelovalo je 94 (25.9%) učenika prvih razreda, 100 (27.5%) učenika drugih razreda, 103 (28.4%) učenika trećih razreda te 66 (18.2%) učenika četvrtih razreda srednjih škola. Istraživanju je pristupilo 119 (32.8%) učenika trogodišnjih strukovnih škola, 127 (35.0%) učenika četverogodišnjih strukovnih škola te 117 (32.2%) učenika Opće gimnazije.

Instrumenti

Sociodemografski upitnik

Na početku upitnika učenicima su bila postavljena pitanja o dobi, spolu, vrsti škole koju pohađaju (trogodišnja strukovna, četverogodišnja strukovna ili gimnazija) te razredu.

Upitnik privrženosti školi (eng. *School Engagement Scale*; Fredericks, Blumenfeld, Friedel, i Paris, 2003)

Za ispitivanje privrženosti školi koristio se Upitnik privrženosti školi koji je preveden i dopunjen (Kumrić, 2010) te sadrži dvadeset pet čestica kojima se ispituju tri dimenzije privrženosti školi: emocionalna dimenzija koja sadrži šest čestica i obuhvaća pozitivne i negativne reakcije u učionici te emocionalne reakcije učenika na druge ljude u školi (primjer čestice: *Osjećam se sigurno u školi.*), ponašajna dimenzija koja sadrži jedanaest čestica koje se odnose na obavljanje školskih obveza i poštivanje pravila (primjer čestice: *Obično uživam u poslu koji radim za školu.*) i kognitivna dimenzija koja obuhvaća osam čestica koje se odnose na motivaciju, ulaganje i korištenje strategija te volju za razumijevanje složenih ideja, usavršavanje zahtjevnih vještina i slično (primjer čestice: *Ono što učim u školi koristi će mi u kasnijem životu.*). Odgovori su bilježeni na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva pri čemu 1 označava „u potpunosti se ne slažem“, a 5 „u potpunosti se slažem“. Rezultat na subskalama se formirao kao aritmetička sredina za svaku subskalu, a pouzdanost subskala je zadovoljavajuća te u ovom istraživanju iznosi $\alpha=0.71$ za emocionalnu subskalu, $\alpha=0.76$ za ponašajnu te $\alpha=0.78$ za kognitivnu subskalu.

Skala rizičnih ponašanja (Ricijaš, Krajcer, i Bouillet, 2010)

Za ispitivanje sklonosti upuštanju u rizična ponašanja kod adolescenata koristila se Skala rizičnih ponašanja mladih. Ova skala sastoji se od sedamnaest čestica, a odgovori su se procjenjivali na skali odgovora od četiri stupnja, pri čemu 1 označava „nikad“, a 4 „gotovo uvijek, svakodnevno“. Skalu čine tri faktora: bezvoljnost i rastresenost koja obuhvaća ponašanja poput nezainteresiranosti za školsko gradivo, teškoće u koncentraciji, lijenost u izvršavanju školskih obveza, brzopletost, nepromišljenost i slično. Subskala sadrži sedam čestica (primjer čestice: *Lijen/a sam u izvršavanju školskih obveza.*) Subskala markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari sadrži šest čestica koje se odnose na nekontrolirano izostajanje iz škole i konzumaciju alkohola, pušenja, korištenja lakih i težih opojnih sredstava i droga (primjer čestice: *Neopravdano izostajem cijeli dan s nastave.*). Subskala agresivnog ponašanja sadrži četiri čestice koje se odnose na fizičko nasilje i oblike agresivnosti usmjerene prema odnosima s drugim ljudima, poput izopćavanja iz grupe, ogovaranja, ignoriranja i slično (primjer čestice: *Fizički sam agresivan/a (guram druge, pljuskam, tučem se.)*). Rezultati se formiraju kao aritmetička sredina za svaku

subskalu, a koeficijent unutarnje konzistencije svih subskala u ovom istraživanju je prihvatljiv te se kreće od $\alpha=0.63$ do $\alpha=0.74$.

Kratka verzija UCLA skale usamljenosti (eng. *University of California Los Angeles Loneliness Scale*; Allen i Oshagan, 1995)

Za ispitivanje stupnja usamljenosti kod adolescenata korištena je Kratka verzija UCLA skale usamljenosti. Skala je prevedena (Lacković-Grgin, Penezić, i Nekić, 2002) i prilagođena te sadrži sedam čestica (primjer čestice: *Moji socijalni odnosi su površni*). Učenici su davali odgovore na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva, pri čemu 1 označava „uopće se ne odnosi na mene, a 5 „u potpunosti se odnosi na mene. Rezultat se formirao kao linearna kombinacija. Pouzdanost upitnika je zadovoljavajuća i u ovom radu iznosi $\alpha=0.81$, što je slično kao i u drugim istraživanjima gdje se također kreće od $\alpha=0.83$ do $\alpha=0.85$ (Kalinić, 2014). Kratka verzija UCLA skale usamljenosti primijenjena je na različitim uzorcima u našoj zemlji (srednjoškolcima, studentima, mlađim i starijim odraslima), na kojima je potvrđena njezina jednofaktorska struktura (Lacković-Grgin i sur., 2002).

Postupak

Prije početka istraživanja trima srednjim školama poslani su dopisi sa zamolbom za sudjelovanje učenika u istraživanju. Nakon dobivene suglasnosti za provođenje istraživanja, s profesorima je dogovoreno točno vrijeme provođenja istraživanja. Istraživanje se provodilo grupno za vrijeme satova razrednika. Učenicima je usmeno objašnjena svrha istraživanja te im je naglašeno da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Također, rečeno im je da mogu u bilo kojem trenutku dizanjem ruke pozvati istraživača ukoliko im je potrebno dodatno pojasniti neko pitanje te da će se dobiveni podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe i da će biti analizirani na grupnoj razini. Sudionici su prije početka popunjavanja upitnika bili zamoljeni da potpišu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Potom je istraživač pokupio suglasnosti te podijelio upitnike. Učenici su popunjavali upitnik tipa papir-olovka te je rješavanje cjelokupnog upitnika trajalo oko 20 minuta.

Rezultati

Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka

Kako bi se provjerila normalnost distribucija korišten je Kolmogorov –Smirnovljev test. Kao što je vidljivo u Tablici 1, distribucije rezultata svih varijabli značajno odstupaju od normalne. Normalnost distribucija dodatno se provjeravala putem grafičkog prikaza distribucija. Grafički prikazi slijede trend normalne distribucije za varijable: ponašajna privrženost školi, emocionalna privrženost školi, kognitivna privrženost školi, bezvoljnost i rastresenost. Rezultati na varijablama markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari, agresivnost i usamljenost distribuiraju se pozitivno asimetrično. Ovakvi rezultati su i očekivani zato što se ove varijable ni u prirodi ne distribuiraju normalno, odnosno nije uobičajeno da većina učenika postiže prosječne rezultate na mjerama markiranja i korištenja psihoaktivnih tvari, agresivnosti i usamljenosti. Normalnost distribucije dodatno je provjeravana indeksima asimetričnosti i spljoštenosti. Vrijednosti indeksa asimetričnosti kreću se od -0.575 do 2.105 , a indeksa spljoštenosti od -0.358 do 7.039 . Prema Klineu (2005) distribucija se može smatrati normalnom ukoliko su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od osam. Uvidom u indekse asimetričnosti i spljoštenosti utvrđeno je kako se apsolutne vrijednosti za sve varijable nalaze u rasponu u kojem se može potvrditi normalnost distribucije. Nadalje, provjeravano je raspršenje standardnih rezidualnih rezultata za sve varijable. Uvidom u dijagrame raspršenja rezultata za svaku pojedinu varijablu, zadovoljena je pretpostavka o homoscedascitetu raspršenja. Promatrajući histograme, vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti te rezultate raspršenja standardnih rezidualnih rezultata, zaključeno je da rezultati imaju trend normalne distribucije te da odstupanja neće značajno utjecati na obradu i točnost rezultata, stoga je odlučeno kako će se u daljnjem radu koristiti parametrijski postupci.

Deskriptivna statistika

U Tablici 1 prikazani su deskriptivni podaci za subskele: ponašajna privrženost školi, emocionalna privrženost školi, kognitivna privrženost školi, rizično ponašanje bezvoljnost i rastresenost, rizično ponašanje markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari, rizično ponašanje agresivnost i skalu usamljenosti (UCLA).

Tablica 1. Rezultati deskriptivne analize mjerenih varijabli

Varijabla	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S</i>	<i>Indeks asimetričnosti</i>	<i>Indeks spljoštenosti</i>
-----------	----------	-----------	------------	----------------------------------	---------------------------------

Ponašajna privrženost školi	2.95	0,608	0.071**	0.166	0.334
Emocionalna privrženost školi	3.83	0.676	0.091**	-0.437	-0.142
Kognitivna privrženost školi	3.83	0.635	0.071**	-0.557	0.387
Rizično ponašanje bezvoljnost i rastresenost	2.22	0.574	0.099**	0.262	-0.358
Rizično ponašanje markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari	1.46	0.470	0.204**	1.152	0.724
Rizično ponašanje agresivnost	1.36	0.415	0.252**	2.105	7.039
Usamljenost	13.56	5.744	0.128**	0.881	0.297

Napomena: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *K-S* - Kolmogorov – Smirovljev test, ** $p < .01$

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju kako učenici pokazuju više razine privrženosti, pri čemu su kognitivna i ponašajna privrženost nešto izraženije u usporedbi s emocionalnom privrženosti školi. Također je vidljivo kako učenici nisu skloni rizičnim ponašanjima, najmanje rezultate postižu na skali agresivnosti, a najviše na skali bezvoljnosti i rastresenosti. Rezultati mjerenja usamljenosti pokazuju kako učenici postižu niske razine usamljenosti.

Razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, spol i vrstu škole

U okviru prvog problema ispitivane su razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na spol, dob i vrstu škole koju učenici pohađaju. Za provjeru su korišteni t-testovi za nezavisne uzorke kako bi se testirale razlike s obzirom na spol (Tablica 2), a za testiranje razlika s obzirom na dob i vrstu škole korištene su jednostavne jednosmjerne analize varijance (Tablica 3 i Tablica 4).

Tablica 2. Razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na spol ($N = 363$)

Varijable	Spol sudionika
-----------	----------------

	Mladići (n=188)		Djevojke (n=175)		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Ponašajna privrženost školi	2.97	0,608	2.94	0.609	0.38	.70	.49
Emocionalna privrženost školi	3.94	0.650	3.70	0.681	3.51	.00**	.36
Kognitivna privrženost školi	3.81	0.701	3.85	0.557	-	.62	.07
Rizično ponašanja bezvoljnost i rastresenost	2.13	0.560	2.33	0.573	-	0.49	.35
Rizično ponašanje markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari	1.52	0.493	1.40	0.437	3.37	.00**	.26
Rizično ponašanje agresivnost	1.42	0.458	1.30	0.353	2.42	.02*	.29

Napomena: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija, *t*-*t*-test, **p*<.05, ** *p*<.01, *d*-veličina učinka

Razmatrajući različite vrste privrženosti, pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika na skali emocionalne privrženosti školi ($t=3.51$, $p<.01$) pri čemu su učenici ($M=3.94$, $SD=0.650$) emocionalno privrženiji svojim školama od učenica ($M=3.70$, $SD=0.681$). Ne postoje statistički značajne razlike u kognitivnoj ($t=-0.49$, $p>.05$) i ponašajnoj privrženosti ($t=0.38$, $p>.05$). U testiranju spolnih razlika u iskazivanju rizičnih ponašanja pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika u sva tri oblika rizičnog ponašanja. Rezultati na subskali bezvoljnost i rastresenost ($t=-3.37$, $p<.01$) pokazuju kako se učenice ($M=2.33$, $SD=0.573$) češće ponašaju bezvoljno i rastreseno u usporedbi s učenicima ($M=2.13$, $SD=0.560$) s druge strane, učenici ($M_{mladići}=1.52$, $SD_{mladići}=0.493 > M_{djevojke}=1.40$, $SD_{djevojke}=0.437$) češće markiraju i koriste psihoaktivne tvari ($t=2.42$, $p<.05$) te su češće agresivni ($t=2.78$, $p<.01$) ($M_{mladići}=1.42$, $SD_{mladići}=0.458 > M_{djevojke}=1.30$, $SD_{djevojke}=0.353$). Standardizirane veličine učinka razmatrane su za značajne rezultate te se pokazalo kako su one male do srednje veličine.

Kako bi se ispitale razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na razred provedene su jednostavne jednosmjerne analize varijanci (Tablica 3). Ovdje je bitno naglasiti kako je grupa učenika koji pohađaju četvrti razred srednje škole brojčano manja od ostalih grupa koje su podjednake po broju sudionika. Razlika u veličini grupa može utjecati na smanjivanje snage statističkih testova, odnosno vjerojatnost otkrivanja statistički značajnih razlika među grupama, povećava se vjerojatnost pogreške tipa I., a veća je vjerojatnost da varijance među grupama ne budu homogene.

Tablica 3. Razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na razred sudionika ($N=363$)

Varijabla	Razred	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	μ^2
-----------	--------	----------	----------	-----------	----------	----------	---------

Ponašajna privrženost prema školi	Prvi razred	94	3.23	0.649	12.037	.000**	.09
	Drugi razred	100	2.90	0.513			
	Treći razred	103	2.92	0.601			
	Četvrti razred	66	2.69	0.548			
Emocionalna privrženost prema školi	Prvi razred	94	4.05	0.616	15.323	.000**	.11
	Drugi razred	99	3.88	0.640			
	Treći razred	103	3.85	0.636			
	Četvrti razred	66	3.37	0.674			
Kognitivna privrženost prema školi	Prvi razred	94	4.00	0.644	5.245	.001**	.04
	Drugi razred	100	3.83	0.603			
	Treći razred	103	3.82	0.667			
	Četvrti razred	66	3.60	0.555			
Rizično ponašanje bezvoljnost i rastresenost	Prvi razred	94	2.03	0.609	10.843	.000**	.08
	Drugi razred	100	2.19	0.525			
	Treći razred	103	2.25	0.541			
	Četvrti razred	66	2.53	0.523			
Rizično ponašanje markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari	Prvi razred	94	1.30	0.408	13.042	.000**	.10
	Drugi razred	100	1.36	0.399			
	Treći razred	103	1.60	0.508			
	Četvrti razred	66	1.64	0.474			
Rizično ponašanje agresivnost	Prvi razred	93	1.29	0.367	2.258	.081	.02
	Drugi razred	100	1.32	0.379			
	Treći razred	103	1.43	0.450			
	Četvrti razred	66	1.40	0.458			

Napomena: *N*-broj sudionika po skupinama *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *F*-*F* omjer; ***p*<.01, μ^2 - kvadrirani eta.

Nakon provedbe analize varijance utvrđeno je kako postoji značajna razlika u ponašajnoj ($F(3, 359)=12.037, p<.01$), emocionalnoj ($F(3, 358)=15.323, p<.01$) i kognitivnoj ($F(3, 359)=5.245, p<.01$) privrženosti školi između učenika različitih razreda. Scheffeovim post hoc testom je ispitivana razlika između skupina te je utvrđeno kako su učenici prvih razreda ($M=3.23, SD=0.649$), ponašajno privrženiji školi od učenika drugih ($M=2.90, SD=0.513$), trećih ($M=2.92, SD=0.601$) i četvrtih razreda ($M=2.69, SD=0.548$). Učenici četvrtih ($M=3.37, SD=0.674$) razreda značajno se razlikuju po emocionalnoj privrženosti od učenika prvih ($M=4.05, SD=0.616$), drugih ($M=3.88, SD=0.640$) i trećih razreda ($M=3.85, SD=0.636$), na način da su najmanje emocionalno privrženi. Daljnja analiza pokazuje kako postoji značajna razlika u kognitivnoj privrženosti između učenika prvih i četvrtih razreda, a razlike također idu u korist učenika prvih razreda ($M=4.00, SD=0.644$) u usporedbi s učenicima četvrtih razreda ($M=3.60, SD=0.555$).

Analizom varijance utvrđeno je kako postoji značajna razlika u bezvoljnosti i rastresenosti ($F(3, 359)=10.843, p<.01$) i markiranju i korištenju psihoaktivnih tvari ($F(3, 359)=13.042, p<.01$) između učenika različitih razreda, dok nema razlike u izražavanju agresivnosti učenika ($F(3,358)=2.258, p>.05$). U post hoc analizi Scheffeovim testom pokazano je kako se učenici četvrtih razreda ($M=2.53, SD=0.523$) značajno razlikuju po bezvoljnosti i rastresenosti od učenika ostalih razreda na način da su bezvoljniji i rastreseniji od ostalih. Rezultati pokazuju kako su

učenici trećih ($M=1.60$, $SD=0.508$) i četvrtih razreda ($M=1.64$, $SD=0,474$) razreda skloniji markiranju i korištenju psihoaktivnih tvari od učenika prvih ($M=1.30$, $SD=0.408$) i drugih ($M=1.36$, $SD=0.399$) razred. Standardizirane veličine učinka razmatrane su za značajne rezultate te se pokazalo kako su one pretežito male veličine.

Za ispitivanje razlika u privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja s obzirom na vrstu škole koju sudionici pohađaju provelo se šest jednostavnih jednosmjernih analiza varijanci. U Tablici 4 prikazani su dobiveni rezultati.

Tablica 4. Razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na vrstu škole sudionika ($N=363$)

Varijabla	Škola	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	μ^2
Ponašajna privrženost prema školi	Trogodišnja	119	3.07	0.613	3.334	.037*	.02
	strukovna škola	127	2.90	0.641			
	Četverogodišnja						
Emocionalna privrženost prema školi	strukovna škola	117	2.90	0.551	8.731	.000**	.05
	Opća gimnazija						
	Trogodišnja	119	4.04	0.619			
Kognitivna privrženost prema školi	strukovna škola	126	3.69	0.700	8.901	.000**	.05
	Četverogodišnja						
	strukovna škola	117	3.76	0.662			
Opća gimnazija							
Rizično ponašanje bezvoljnost i rastresenost	Trogodišnja	119	4.02	0.656	10.600	.000**	.06
	strukovna škola	127	3.71	0.668			
	Četverogodišnja						
Rizično ponašanje markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari	strukovna škola	117	3.76	0.527	7.614	.000**	.04
	Opća gimnazija						
	Trogodišnja	119	2.05	0.544			
Rizično ponašanje agresivnost	strukovna škola	127	2.25	0.616	10.984	.000**	.06
	Četverogodišnja						
	strukovna škola	117	2.38	0.509			
Opća gimnazija							
Rizično ponašanje agresivnost	Trogodišnja	119	1.57	0.481	10.984	.000**	.06
	strukovna škola	127	1.49	0.504			
	Četverogodišnja						
Rizično ponašanje agresivnost	strukovna škola	117	1.33	0.388	10.984	.000**	.06
	Opća gimnazija						
	Trogodišnja	119	1.39	0.435			
Rizično ponašanje agresivnost	strukovna škola	127	1.46	0.483	10.984	.000**	.06
	Četverogodišnja						
	strukovna škola	117	1.22	0.243			
Opća gimnazija							

Napomena: *N*-broj sudionika po skupinama; *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *F*-*F* omjer, ** $p<.01$, * $p<.05$, μ^2 - kvadrirani eta

Nakon provedbe analize varijance utvrđeno je kako postoji značajna razlika u ponašajnoj ($F(2, 360)=3.334$, $p<.05$), emocionalnoj ($F(2, 359)=8.731$, $p<.01$) i kognitivnoj ($F(2, 360)=8.901$,

$p < .01$) privrženosti školi između učenika različitih tipova škole. Post hoc analizom Scheffeovim testom nisu utvrđene nikakve razlike među učenicima različitih škola u ponašajnoj privrženosti, dok su utvrđene u emocionalnoj i kognitivnoj privrženosti školi. Razlike u emocionalnoj i kognitivnoj privrženosti pronađene su između učenika trogodišnjih škola i učenika četverogodišnjih strukovnih škola i gimnazije. Učenici trogodišnjih strukovnih škola su emocionalno ($M=4.04$, $SD=0.619$) i kognitivno ($M=4.02$, $SD=0.656$) privrženiji od učenika četverogodišnjih strukovnih škola ($M_{emocionalna}=3.69$, $SD_{emocionalna}=0.700$; $M_{kognitivna}=3.71$, $SD_{kognitivna}=0.668$) i opće gimnazije ($M_{emocionalna}=3.76$, $SD_{emocionalna}=0.662$; $M_{kognitivna}=3.76$, $SD_{kognitivna}=0.527$).

Analizom varijance utvrđeno je kako postoji značajna razlika u rizičnim ponašanjima bezvoljnosti i rastresenosti ($F(2, 360)=10.600$, $p < .01$), markiranju i korištenju psihoaktivnih tvari ($F(2,360)=7.614$, $p < .01$) i agresivnost ($F(2,359)=10.984$, $p < .01$) između učenika različitih škola. U post hoc analizi Scheffeovim testom pokazano je kako su učenici trogodišnjih strukovnih škola ($M=2.05$, $SD=0.544$) manje bezvoljni i rastreseni od učenika četverogodišnjih strukovnih škola ($M=2.25$, $SD=0.616$) i gimnazija ($M=2.38$, $SD=0.509$). Nadalje, pokazalo se kako se učenici gimnazija razlikuju po markiranju i korištenju psihoaktivnih tvari ($M=1.33$, $SD=0.388$) i agresivnosti ($M=1.22$, $SD=0.243$) od učenika strukovnih škola, na način da značajno manje markiraju i koriste psihoaktivne tvari ($M_{strukovna3}=1.57$, $SD_{strukovna3}=0.481$, $M_{strukovna4}=1.49$, $SD_{strukovna4}=0.504$) te u manjoj mjeri iskazuju agresivno ponašanje ($M_{strukovna3}=1.39$, $SD_{strukovna3}=0.435$, $M_{strukovna4}=1.46$, $SD_{strukovna4}=0.483$) u usporedbi s učenicima strukovnih škola. Standardizirane veličine učinka razmatrane su za značajne rezultate te se pokazalo kako su one izrazito male veličine.

Povezanost privrženosti školi, usamljenosti i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata

Drugi problem istraživanja bio je ispitati povezanost između privrženosti školi, upuštanja u rizična ponašanja i usamljenosti adolescenata. Izračunate su korelacije među varijablama (Tablica 5).

Tablica 5. Korelacije svih varijabli mjerenih u istraživanju ($N=363$)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
-----------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

1. Ponašajna privrženost	-	.47**	.65**	-.57**	-.27**	-.27**	-.08	-.02	-.28**	-.11*
2. Emocionalna privrženost		-	.49**	-.37**	-.16**	-.15**	-.35**	-.18**	-.30**	-.16**
3. Kognitivna privrženost			-	-.50**	-.27**	-.23**	-.14**	.03	-.19**	-.17**
4. Bezvoljnost i rastresenost				-	.40**	.36**	.16**	.18**	.28**	.23**
5. Markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari					-	.44**	.02	-.13*	.30**	-.20**
6. Agresivnost						-	.08	-.14**	.12*	-.17**
7. Usamljenost							-	-.01	.03	-.03
8. Spol								-	.09	.33**
9. Razred									-	.18**
10. Vrsta škole										-

Napomena: ** $p < .01$, * $p < .05$

Razmatrajući povezanost različitih oblika privrženosti školi pronađene su umjerene pozitivne povezanosti u rasponu od $r = .47$ do $r = .65$ između ponašajne, emocionalne i kognitivne privrženosti. Razmatrajući povezanost različitih oblika rizičnih ponašanja (bezvoljnosti i rastresenosti, markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari i agresivnosti) pronađena je slaba do umjerena pozitivna povezanost u rasponu od $r = .36$ do $r = .44$. Nadalje, pronađena je slaba negativna povezanost usamljenosti s emocionalnom privrženosti školi ($r = -.35$) te niska negativna povezanost s kognitivnom privrženosti školi ($r = -.14$). S druge strane, pronađena je mala pozitivna povezanost varijable usamljenosti s varijablom bezvoljnost i rastresenost ($r = .16$). Dodatno, sva tri oblika privrženosti školi negativno su povezana sa sva tri oblika rizičnog ponašanja, pri čemu su ponašajna ($r = -.57$) i kognitivna ($r = -.50$) privrženost umjereno negativno povezane s bezvoljnosti i rastresenosti. Pronađeno je kako je ponašajna privrženost školi slabo negativno povezane s markiranjem i konzumiranjem psihoaktivnih tvari ($r = -.27$) i agresivnosti ($r = -.27$). Kognitivna privrženost školi je također slabo negativno povezana s markiranjem i konzumiranjem psihoaktivnih tvari ($r = -.27$) i agresivnosti ($r = -.24$). Pronađeno je kako je emocionalna privrženost slabo negativno povezana s rizičnim ponašanjem bezvoljnost i rastresenost ($r = -.36$) te kako postoji mala negativna povezanost s markiranjem i konzumiranjem psihoaktivnih tvari ($r = -.16$) i agresivnosti ($r = -.15$).

Učinak usamljenosti na odnos između različitih oblika privrženosti školi i upuštanja adolescenata u rizična ponašanja

U daljnjoj analizi računale su se tri zasebne hijerarhijske regresijske analize kako bi se provjerilo predviđaju li oblici privrženosti školi upuštanje u rizična ponašanja adolescenata te kako bi se provjerio medijacijski učinak usamljenosti.

Prije provedbe zasebnih hijerarhijskih regresijskih analiza provjereni su uvjeti za provedbu. Vrijednosti Durbin-Watsona kreću se od 1.846 do 1.960 što je poželjno jer vrijednosti oko 2 pokazuju da su reziduali međusobno nepovezani. Mayers (1990; prema Field, 2013) navodi kako vrijednost linearnosti odnosa (*VIF*) koja je manja od 10 ukazuje kako nema problema s multikolinearnošću, dok recipročna vrijednost (*Tolerance*) ukazuje na problem ukoliko je manja od 0.1. Pregledom dobivenih vrijednosti zaključeno je kako su sve vrijednosti prihvatljive. Prilikom provedbe hijerarhijskih regresijskih analiza iz obrade su isključeni oni sudionici koji nisu odgovorili na sva pitanja zbog korištenja subskali s malim brojem čestica.

Ukupno su provedene tri zasebne hijerarhijske regresijske analize kojima se provjeravalo posreduje li usamljenost u odnosu privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja kod adolescenata. Kriterijske varijable bile su različiti oblici rizičnog ponašanja adolescenata (bezvoljnost i rastresenost u prvoj, markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari u drugoj i agresivnost u trećoj analizi). Kroz sve tri analize u prvom koraku su kao prediktorske varijable bile uključene spol, razred i škola sudionika, u drugom koraku različite dimenzije privrženosti školi (ponašajna privrženost školi, emocionalna privrženost školi i kognitivna privrženost školi), a u trećem koraku varijabla usamljenosti.

Kako bi se provjerio mogući medijacijski učinak usamljenosti na odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja, bilo je potrebno utvrditi: 1) predviđa li prediktor kriterij, 2) predviđa li prediktor medijator, 3) predviđa li medijator kriterij i 4) pridonose li prediktor i medijator objašnjenju varijance kriterijske varijable (Baron i Kenny, 1986). Pokazalo se kako subskala ponašajne privrženosti ne zadovoljava drugi zahtjev, odnosno prediktor ne predviđa medijator, pa stoga nije bilo moguće provjeriti postojanje medijacijskog učinka usamljenosti na odnos između ponašajne privrženosti i upuštanja u rizična ponašanja. Rezultati ostalih subskala privrženosti školi zadovoljavaju sve navedene kriterije za utvrđivanje postojanja medijacijskog efekta. Rezultati zasebnih hijerarhijskih regresijskih analiza prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijske varijable bezvoljnost i rastresenost, markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari i agresivnost

Model	Rizična ponašanja											
	Bezvoljnost i rastresenost N=362				Markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari N=362				Agresivnost N=361			
	β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F	β	R^2	ΔR^2	F
1.												
Spol	.10	.12	.12*	16.71**	-.08	.16	.16**	22.94**	-.11	.06	.06**	7.71**
Razred	.24**				.35**				.16**			
Vrsta škole	.16**				-.23**				-.16**			
2.												
Spol	.13**	.40	.28*	39.69**	-.06	.23	.07**	17.44**	-.10	.14	.08**	9.55**
Razred	.10*				.29**				.08			
Vrsta škole	.09*				-.27**				-.20**			
Ponašajna privrženost	-.38**				-.10				-.18**			
Emocionalna privrženost	-.01				.02				-.03			
Kognitivna privrženost	-.22**				-.20**				-.12			
3.												
Spol	.14**	.41	.01*	35.51**	-.06	.23	.00	14.98**	-.10	.14	.00	8.22**
Razred	.11**				.29**				.09			
Vrsta škole	.10*				-.28**				-.20**			
Ponašajna privrženost	-.39**				-.10				-.19**			
Emocionalna privrženost	.04				.01				-.02			
Kognitivna privrženost	-.21**				-.20**				-.12			
Usamljenost	.11**				-.03				.03			

Napomena: N-broj sudionika, R-koeficijent multiple korelacije, R²-koeficijent determinacije; ΔR^2 -doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenjivosti varijanci; F-F-omjer, β -vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta, ** $p < .01$; * $p < .05$

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u kojoj je kriterijska varijabla bila rizično ponašanje *bezvoljnost i rastresenost* pokazali su da su vrsta škole i razred učenika značajni prediktori u prvom koraku i objašnjavaju 12.3% varijance kriterija, u drugom koraku tipovi privrženosti školi objašnjavaju dodatnih 27,9%, dok u trećem usamljenost objašnjava samo 1.1% varijance kriterija. Ukupno značajni prediktori objašnjavaju 41.3% varijance bezvoljnosti i rastresenosti. U prvom koraku značajnim se pokazao efekt razreda i škole, odnosno učenici viših razreda te učenici opće gimnazije postižu više rezultate na mjerama bezvoljnosti i rastresenosti. U drugom koraku spol je postao značajan prediktor te pokazuje kako su učenice sklonije bezvoljnosti

i rastresenosti od učenika. S obzirom na prelazak prediktora iz neznačajnog u značajan, sumnja se na postojanje efekta supresije koji neki oblika privrženosti ima na vezu spola i ovog rizičnog ponašanja. U drugom koraku značajni negativni prediktori su ponašajna i kognitivna privrženost, odnosno učenici privrženiji školi manje su bezvoljni i rastreseni. U trećem koraku uvedena je varijabla usamljenost koja se pokazala kao značajan pozitivni prediktor kriterija, odnosno veća usamljenost vezana je uz veću razinu bezvoljnosti i rastresenosti. Što se tiče medijacijskog učinka usamljenosti na odnos između kognitivne privrženosti školi i bezvoljnosti i rastresenosti, rezultati pokazuju kako uvođenjem usamljenosti, prediktor kognitivna privrženost školi ostaje statistički značajan, a dolazi tek do neznatne promjene u veličini standardiziranog beta koeficijenta ($s = -0.217$ na -0.213), što pokazuje da usamljenost nije ostvarila medijacijski učinak na odnos između kognitivne privrženosti školi i bezvoljnosti i rastresenosti.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u kojoj je kriterijska varijabla bila rizično ponašanje *markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari* pokazali su da su vrsta škole i razred učenika značajni prediktori i objašnjavaju 16.1% varijance kriterija, u drugom koraku kognitivna privrženost školi objašnjava dodatnih 6.6%, dok se u trećem koraku usamljenost nije pokazala statistički značajnim prediktorom. Ukupno značajni prediktori objašnjavaju 22.8% varijance kriterija markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari. U prvom koraku značajnim se pokazao efekt razreda i škole, odnosno učenici viših razreda te učenici trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola postižu više rezultate na mjerama markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari. U drugom koraku značajni negativni prediktor je kognitivna privrženost, odnosno učenici koji su kognitivno privrženiji školi manje markiraju i rjeđe koriste psihoaktivne tvari. U trećem koraku varijabla usamljenost nije se pokazala značajnim prediktorom kriterija.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u kojoj je kriterijska varijabla bila rizično ponašanje *agresivnost* pokazali su da su vrsta škole i razred učenika značajni prediktori i objašnjavaju 6.1% varijance kriterija, u drugom koraku ponašajna privrženost školi objašnjava dodatnih 7.8%, dok se u trećem koraku usamljenost nije pokazala statistički značajnim prediktorom. Ukupno značajni prediktori objašnjavaju 14% varijance kriterija agresivnog ponašanja. U prvom koraku značajnim se pokazao efekt razreda i škole, odnosno učenici viših razreda te učenici trogodišnje strukovne škole postižu više rezultate na mjerama agresivnog ponašanja. U drugom koraku značajni negativni prediktor je ponašajna privrženost, odnosno učenici koji su ponašajno privrženiji školi rjeđe postupaju agresivno. U trećem koraku varijabla usamljenost nije se pokazala značajnim prediktorom kriterija.

Rezultati hijerarhijskih analiza tako pokazuju kako su ponašajna i kognitivna privrženost značajni prediktori rizičnog ponašanja bezvoljnost i rastresenost, kako je kognitivna privrženost

značajan prediktor rizičnog ponašanja markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari te kako je ponašajna privrženost značajan prediktor rizičnog ponašanja agresivnost. Također, rezultati pokazuju kako je usamljenost značajan prediktor aspekta rizičnih ponašanja bezvoljnost i rastresenost, ali nema medijacijsku ulogu u tim odnosima.

Rasprava

Ovim istraživanjem nastojalo se provjeriti postoje li razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, spol i vrstu škole koju učenici pohađaju te se ispitivao odnos privrženosti školi, usamljenosti i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata. Prvi problem u ovom radu bio je ispitati razlike u privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja s obzirom na dob, spol i vrstu škole koju učenici pohađaju. Rezultati mjereni skalama privrženosti školi pokazali su kako postoji statistički značajna razlika na skali emocionalne privrženosti školi s obzirom na spol, pri čemu su učenici emocionalno privrženiji od učenica. Rezultati na skali ponašajne i kognitivne privrženosti školi pokazuju kako ne postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica. Rezultati ne potvrđuju pretpostavljene hipoteze, a prijašnja istraživanja pokazuju nesukladne rezultate. Veći broj istraživanja (Bergin i Bergin, 2009; Sirin i Rogers-Sirin, 2005) pokazao je kako su djevojke općenito privrženije školi, a takvi rezultati se najčešće objašnjavaju time što su one pažljivije i savjesnije na nastavi te u većoj mjeri poštuju školska pravila. S druge strane, istraživanje Roviš i Bezinović (2011) pokazalo je kako ne postoji statistički značajna razlika između djevojaka i mladića u privrženosti školi. Moguće objašnjenje vezano uz dobivene razlike na emocionalnoj privrženosti može biti povezano s odnosom učenika i profesora. Ovom odnosu doprinose međusobne interakcije između profesora i učenika tijekom nastavnog sata. Istraživanje King (2016) pokazalo je kako mladići imaju više interakcija s profesorima (uzimajući u obzir pitanja i povratne informacije s obje strane, kao i usputne komentare) te da se mladići češće javljaju na satu i postavljaju više složenih i apstraktnih pitanja od učenica. Također je pokazano kako se mladići osjećaju sigurnije i prihvaćenije u školi od djevojaka, što se može pripisati tome što mladići češće imaju status „jačeg“ spola (Vrbec, 2015). Kako se emocionalna privrženost u upitniku na temelju kojeg su dobiveni ovi rezultati bazira na česticama vezanima uz osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi, rezultati se možda mogu objasniti razlikama u dinamici ženske i muške grupe i načinu rješavanja problema. Među djevojkama je fizičko nasilje rjeđe, ali verbalna agresija i izoliranje iz grupe je češće nego kod učenika (Rajhvajn, 2004) te su možda učenice češće žrtve takvih oblika ponašanja, što utječe na njihov osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi i samim time smanjuje emocionalnu privrženost.

Testiranjem spolnih razlika u iskazivanju rizičnog ponašanja pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika na sva tri oblika ponašanja, tako što su djevojke postigle više rezultate na subskali bezvoljnost i rastresenost, dok su mladići očekivano postigli više rezultate na subskalama markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari i agresivnost. Unatoč tome što se pretpostavilo kako će djevojke imati niže razine rizičnih ponašanja općenito, zapravo je razumljivo kako one postižu više rezultate na subskali bezvoljnosti i rastresenosti jer je poznato da su one sklonije internaliziranim rizičnim ponašanjima u usporedbi s mladićima. Naime pokazalo se kako se djevojke češće povlače, anksioznije su, različite situacije percipiraju stresnijima u usporedbi s mladićima te češće koriste emocijama usmjereno suočavanje i izbjegavanje što dodatno pojačava njihov stres vezan uz problematične situacije (Suldo, Shaunessy, i Hardesty, 2008). S druge strane, brojna istraživanja pokazala su kako se mladići češće upuštaju u različita eksternalizirana rizična ponašanja u obliku agresivnog i nasilnog ponašanja i korištenja nedopuštenih supstanci (Bryant i sur., 2003) te da su skloniji izostajanju s nastave i napuštanju školovanja (Ferić, Milas, i Rihtar, 2010). Promatranjem razlika između učenika različitih razreda, utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika na svim subskalama privrženosti školi. Rezultati pokazuju smanjenje privrženosti školi s porastom dobi, odnosno prelaskom u viši razred, što je sukladno prijašnjim istraživanjima (Vrselja i sur., 2009; Simons-Morton i sur., 1999) i potvrđuje postavljenu hipotezu. Roviš i Bezinović (2011) navode kako privrženost školi pada s kronološkom dobi učenika te da je emocionalni odnos sa školom starijim učenicima manje važan. Učenici se u ovoj dobi fokusiraju i na ostale razvojne zadatke te imaju potrebu ostvariti i svoje socijalne uloge u odnosima s vršnjacima i osobama suprotnog spola. Smanjena ponašajna privrženost također može biti rezultat fokusa učenika na ostale razvojne zadatke, a manje na posvećenost izvršavanju raznih nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. Smanjenje kognitivne privrženosti može biti posljedica toga što su učenici u prvim razredima motiviraniji te žele više pokazati svoja znanja i sposobnosti, dok se stariji učenici često osjećaju prezasićeno nastavnim i izvannastavnim obvezama (Shaw, Caldwell, i Kleiber, 1996).

Razmatrajući razlike između učenika različitih razreda na različitim subskalama rizičnih ponašanja dobiveno je da učenici četvrtih razreda pokazuju veću bezvoljnost i rastresenost od učenika prvih, drugih i trećih razreda. To bi mogla biti posljedica toga što se u ovom razdoblju adolescenti s porastom dobi susreću sa sve više razvojnih zadataka (nastavak školovanja, pronalazak posla, osamostaljivanje od roditelja i slično) te teško kombiniraju nošenje s tim problemima sa sve zahtjevnijim školskim programom (Shaw i sur., 1996). Istraživanje Kukuljić (2016) pokazalo je kako su mlađi učenici optimističniji u vezi svoje budućnosti u odnosu na starije, stoga postoji mogućnost kako se stariji učenici s ovim stresnim situacijama nose na način da se

služe internaliziranim oblicima rizičnog ponašanja. Daljnji rezultati pokazuju kako učenici prvih i drugih razreda manje markiraju i manje koriste psihoaktivne tvari u usporedbi s učenicima trećih i četvrtih razreda. Prijašnja istraživanja daju sukladne rezultate, ona pokazuju kako učenici s porastom dobi konzumiraju sve više nedopuštenih supstanci te da češće izostaju iz škole (Ferić i sur., 2010; Zrilić, 2008). S porastom dobi, događaju se velike promjene koje mladi mogu percipirati vrlo stresnima, oni u takvim situacijama sve više podrške traže u društvu te češće provode vrijeme s vršnjacima, što uključuje i izlaske gdje su im dostupnije različite psihoaktivne tvari i alkohol (Mavar i Vučenović, 2014). Konačno, pokazano je kako se učenici različitih razreda međusobno statistički značajno ne razlikuju u iskazanoj agresivnosti. Niske vrijednosti i nepostojanje razlika između učenika različite dobi mogu biti rezultat toga što je raspon ispitivane dobi relativno premali da bi se primijetile značajne razlike, s obzirom na to da se agresivnost pokazala kao stabilna osobina tijekom života (Rajhvajn, 2004)

Razmatrajući razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju utvrđeno je kako su učenici trogodišnjih strukovnih škola emocionalno i kognitivno privrženiji svojoj školi u usporedbi s učenicima četverogodišnjih strukovnih škola i opće gimnazije, dok za ponašajnu privrženost nisu potvrđene nikakve razlike među učenicima različitih škola. Ovi rezultati nisu sukladni postavljenoj hipotezi. Općenito je malo istraživanja proučavalo ovaj odnos, posebice u Hrvatskoj gdje postoji ovakav sustav podjele srednjih škola. Kada razmatramo rezultate kognitivne privrženosti školi, moguće objašnjenje može biti to što se učenici četverogodišnjih strukovnih škola i gimnazija češće odlučuju za nastavak školovanja te odabiru zanimanja koja nisu vezana uz trenutno srednjoškolsko obrazovanje. Stoga im ocjene iz određenog predmeta i trud koji ulože za postizanje tih ocjena, služi samo kao sredstvo za ispunjavanje sljedećeg cilja, odnosno upisivanja na željeni fakultet, a sve znanje koje dobiju ne smatraju nužno bitnim za buduću karijeru. Učenici trogodišnjih strukovnih škola zbog strukovnih predmeta i prakse vjerojatno u većoj mjeri cijene znanje iz škole koje ima veze s njihovim budućim zanimanjem te je zbog toga njihova kognitivna privrženost izraženija. Također, brojni učenici upisuju gimnazijske programe upravo zato što nisu sigurni čime se žele baviti te je moguće da kod njih ne dolazi do visoke intrinzične motivacije za savladavanje gradiva upravo zbog raznolikosti i količine predmeta i gradiva. S druge strane, na emocionalnu privrženost školi utječe veliki broj faktora koji je više vezan uz same odnose u školi, kako između učenika, tako i između učenika i nastavnika te oni ne moraju biti uvjetovani programom same škole (Maddox i Prinz, 2003). Učenici gimnazija imaju zahtjevniji program, pod većim su stresom i opterećenjem što se tiče ocjena i savladavanja gradiva te bi to moglo biti povezano s drugačijom kvalitetom veza s drugim učenicima, pogotovo kada se uzme u obzir i kompeticija među učenicima i procjenjivanje na temelju školskog uspjeha.

Dodatno, programi u trogodišnjim školama uključuju praksu i praktične zadatke što učenicima pruža mogućnost upoznavanja i provođenja zajedničkog vremena u nešto drugačijim okolnostima, što može dovesti do veće emocionalne privrženosti.

Usporedbom iskazivanja različitih oblika rizičnih ponašanja i vrste škole, pokazalo se kako su učenici četverogodišnjih strukovnih škola i gimnazija bezvoljniji i rastreseniji od učenika trogodišnjih škola. Kako je već prethodno navedeno, internalizirani oblici ponašanja (bezvoljnost i rastresenost u ovom slučaju) povezani su s brigom za budućnost u smislu planova i očekivanja, stresom vezanim uz školu, preopterećenosti nastavnim i izvannastavnim obvezama s čime se češće suočavaju učenici četverogodišnjih škola (Ricijaš i sur., 2010; Shaw i sur., 1996). Međutim, ovaj nalaz razlike između trogodišnjih i četverogodišnjih škola možda samo odražava razliku u dobi, s obzirom da trogodišnji programi nemaju četvrte razrede (starije učenike), a pokazano je kako su stariji učenici bezvoljniji i rastreseniji od mlađih. Pokazalo se postojanje značajne razlike i u rizičnim ponašanjima markiranja i korištenja psihoaktivnih tvari te agresivnosti, odnosno učenici strukovnih trogodišnjih i četverogodišnjih škola više markiraju i koriste psihoaktivne tvari te su češće agresivni od učenika gimnazija, ovakvi nalazi sukladni su prijašnjim istraživanjima (Sakoman, Kuzman, i Raboteg-Šarić, 1999; Zrilić, 2008). Dosljedno se pokazuje kako su učenici u gimnazijama u manjoj mjeri isprobavali alkohol i druge zabranjene supstance te da su rjeđe neopravdano izostajali iz škole i imali manji broj opomena. Moguće objašnjenje vezano uz rezultate na subskali agresivnost može biti i to da su oni posljedica toga što su sudionici ovog istraživanja koji pohađaju trogodišnje strukovne škole bili pretežito mladići, koji prema Wilsonu i suradnicima (2003) u većoj mjeri pokazuju agresivno ponašanje u odnosu na djevojke. Važno je zapaziti kako se u provedenom istraživanju također pokazala povezanost između različitih oblika rizičnih ponašanja, odnosno učenici koji su bezvoljniji i rastreseniji, češće markiraju i koriste psihoaktivne tvari.

Drugi problem ovog istraživanja proučavao je u kojem su odnosu, tj. na koji su način, različiti oblici privrženosti školi povezani s različitim oblicima upuštanja u rizična ponašanja. Rezultati pokazuju kako su sve tri vrste privrženosti (ponašajna, emocionalna i kognitivna) značajno negativno povezane sa sva tri oblika rizičnog ponašanja (bezvoljnost i rastresenost, markiranje i korištenje psihoaktivnih tvari i agresivnost) čime je druga hipoteza potvrđena. Cernkovich i Giordano (1992) na uzorku od 942 učenika, pokazali su kako oni učenici koji pokazuju višu privrženost školi, postižu niže rezultate na mjerama rizičnih ponašanja. Smanjena privrženost školi, može biti povezan sa zlouporabom droga kod mladih, alkoholizmom, pušenjem, uživanjem marihuane i slično, a očekuje se kako će visoka razina privrženosti školi odgoditi

početak i smanjiti vjerojatnost zlouporabe droga i drugih štetnih sredstava (Hawkins i sur., 1997; O'Donnell i sur., 1995). Dobiveni rezultati u skladu su s navedenim istraživanjima, odnosno pronađena je slaba negativna povezanost između kognitivne i ponašajne privrženosti i markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari. Prema dobivenim rezultatima, sva tri oblika privrženosti negativno su povezana s rizičnim ponašanjem bezvoljnosti i rastresenosti, pri čemu ponašajna i kognitivna privrženost pokazuju umjerenu povezanost, dok je emocionalna privrženost u maloj negativnoj korelaciji. To je u skladu s postavljenom hipotezom i prijašnjim nalazima što znači da se učenici koji veću važnost i vrijednost pripisuju predmetima koje uče i zadacima koje dobivaju, više angažiraju oko tih zadataka i drugih izvannastavnih aktivnosti te su manje bezvoljni i rastreseni pri izvršavanju tih obaveza. Iako Blankemeyer i suradnici (2002) navode kako učenici koji postižu više rezultate na mjerama agresivnosti rjeđe stvaraju pozitivne odnose s drugim učenicima i nastavnicima, što negativno djeluje na razvijanje emocionalne privrženosti školi, takva veza pokazala se izrazito slabom u ovom istraživanju. S druge strane, slaba negativna povezanost pronađena je između ponašajne privrženosti i kognitivne privrženosti i agresivnosti, što znači da što su učenici angažiraniji oko škole i školskih obaveza i što veću vrijednost pridaju školskim zadacima, to su manje skloni agresivnosti. Čini se kako agresivno ponašanje nije toliko vezano uz kvalitetu odnosa s drugim ljudima u školskoj okolini koliko uz sam odnos i angažman koji učenik ima u školi. Tako učenici ponašajno privrženiji školi više poštuju pravila i pri tome rjeđe iskazuju agresivna ponašanja koja se u školskom kontekstu često kažnjavaju opomenama i ukorima.

Rezultati povezanosti usamljenosti s različitim oblicima privrženosti školi pokazuju kako je usamljenost slabo negativno povezana s emocionalnom privrženosti te kako postoji i jako mala negativna veza s kognitivnom privrženosti. Takva veza je i očekivana, naime što se emocionalna privrženost školi povećava, to se usamljenost smanjuje, jer učenici u razdoblju adolescencije najviše podrške traže upravo od svojih vršnjaka i prijatelja, a ukoliko je ne dobiju od osoba s kojima su svakodnevno okruženi (primjerice u razredu), vjerojatno će se osjećati usamljeno. Vezano uz kognitivnu privrženost školi, iako je povezanost slabija od one s emocionalnom privrženosti, ona ukazuje na to da se učenici koji su više motivirani i više vrednuju zadatke i znanje koje dobivaju u školi, osjećaju manje usamljeno. Moguće je kako su u podlozi tog odnosa različiti prioriteti učenika, odnosno učenici koji su više motivirani za uspjeh u školi, manje vremena i pažnje imaju za ulaganje u odnose s drugima te se zbog toga ne osjećaju toliko usamljeno.

Nadalje, pokazalo se kako su usamljeniji učenici ujedno i bezvoljniji i rastreseniji, iako su korelacije male, te da usamljenost nije značajno povezana s markiranjem i korištenjem psihoaktivnih tvari i agresivnosti. Bezvoljnost i rastresenost je internalizirani oblik rizičnog ponašanja koji ukazuje na mentalno stanje učenika, a poznati efekti usamljenosti vezani su za

psihološku dobrobit osobe, odnosno postoje veze između usamljenosti i brojnih nepoželjnih pojava poput anksioznosti i depresije te raznih oblika rizičnih ponašanja (Stickley i sur., 2014). Negativni efekti nezadovoljstva koje proizlazi iz osjećaja usamljenosti mogu prema tome utjecati na slabiji fokus učenika na predavanja i nezainteresiranost za gradivo te brigu za budućnost učenika. Suprotno dobivenim rezultatima, prijašnja istraživanja pokazuju da usamljeniji adolescenti češće koriste različite psihoaktivne tvari i pokazuju agresivno ponašanje (Qualter, 2003). Pinquart i Sorensen (2001) su u svojoj studiji pokazali kako je usamljenost značajno pozitivno povezana s lošim mentalnim zdravljem, korištenjem psihoaktivnih tvari, agresivnim ponašanjem te drugim rizičnim ponašanjima mladih. Iako prethodno navedena istraživanja potvrđuju povezanost usamljenosti s različitim oblicima rizičnog ponašanja moguće je i kako usamljeniji učenici rjeđe markiraju i konzumiraju psihoaktivne tvari te su rjeđe agresivni upravo zato što su povučeni i izolirani iz društva i zbog manjka socijalnih veza nisu okruženi vršnjacima koji se rizično ponašaju. Naime, istraživanje McWhirter i suradnika (2002) pokazuje kako učenici često na nagovor društva izostaju s nastave te za vrijeme druženja s vršnjacima najčešće dolaze u doticaj s pušenjem, alkoholom i drogama, pa nepostojanje takvih odnosa s vršnjacima smanjuje vjerojatnost ponavljanja rizičnih ponašanja kod usamljenih učenika. Nadalje, čini se kako su usamljeniji učenici skloniji internaliziranim oblicima rizičnog ponašanja te je moguće da se iz tih razloga rjeđe upuštaju u sukobe i pokazuju agresivno ponašanje.

Provedbom triju hijerarhijskih regresijskih analiza provjeravalo se predviđaju li oblici privrženosti školi upuštanje u rizična ponašanja kod adolescenata te postoji li medijacijski učinak usamljenosti u tom odnosu. Pokazalo se kako usamljenost nema medijacijsku ulogu u odnosu različitih oblika privrženosti i rizičnih ponašanja. No, usamljenost se pokazala kao pozitivni samostalni prediktor bezvoljnosti i rastresenosti, iako objašnjava samo 1.1% njegove varijance.

Kada je kao kriterijska varijabla korištena bezvoljnost i rastresenost, rezultati su pokazali kako su ponašajna i kognitivna privrženost školi negativni prediktori, odnosno kako su učenici koji su kognitivno i ponašajno privrženiji školi, ujedno manje bezvoljni i rastreseni. Ovakvi rezultati su u skladu s prijašnjim istraživanjima prema kojima su učenici koji izvršavaju školske obveze u roku, poštuju pravila, uključeni su u školske aktivnosti, motivirani su te posjeduju potrebne vještine i spremni su za izazove, u manjoj mjeri skloni sudjelovanju u različitim oblicima rizičnih ponašanja (Maddox i Prinz, 2003). Kada je kao kriterijska varijabla korištena varijabla markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari pokazalo se kako učenici koji postižu više rezultate na mjerama kognitivne privrženosti školi manje markiraju i u manjoj mjeri koriste psihoaktivne tvari. Moguće je da je to iz razloga što su ovakvi učenici motiviraniji, usredotočeniji na uspjeh, fokusiraniji na cilj te se iz tog razloga ne upuštaju u rizična ponašanja (Bergin i Bergin, 2009).

Kada je kao kriterijska varijabla korištena agresivnost kao oblik rizičnog ponašanja, pokazalo se da su učenici koji postižu više rezultate na mjerama ponašajne privrženosti školi manje agresivni. Ovaj nalaz je očekivan iz zato što ponašajnu privrženost karakterizira upravo uzorno vladanje i poštivanje pravila škole, a visoka privrženost smatra se jednim od najvažnijih zaštitnih faktora u kontekstu upuštanja u različite oblike rizičnih ponašanja (Maddox i Prinz, 2003; Simons-Morton i sur., 1999). Hipotezom se pretpostavljalo kako usamljenost ima medijacijsku ulogu u odnosu privrženosti školi i upuštanju u rizična ponašanja kod adolescenata na osnovu prethodnih istraživanja (Schneider i sur., 2008), koja su pokazala kako su privrženost i osjećaj usamljenosti negativno povezani te da se usamljeniji učenici češće uključuju u različita nepoželjna rizična ponašanja (Qualter, 2003). Međutim, rezultati ne potvrđuju pretpostavljeno. Privrženost je sama po sebi vrlo širok konstrukt te je moguće da su zbog toga dobiveni ovakvi rezultati. Kada bi se privrženost definirala samo kroz emocionalnu privrženost, vjerojatno bi taj odnos bio puno jednostavniji, no s druge strane kognitivna i ponašajna privrženost ne moraju biti povezane s usamljenošću, već mogu imati direktan utjecaj na rizična ponašanja. S druge strane, odnos usamljenosti i rizičnih ponašanja nije linearan, odnosno neka rizična ponašanja nisu povezana s usamljenošću, jer primjerice druženje s vršnjacima koji su također skloni riziku, povećava vjerojatnost upuštanja u rizična ponašanja. Prijašnja istraživanja sugeriraju kako je usamljenost u adolescenciji povezana s različitim korelatima, poput depresije i socijalne anksioznosti (Neto i Barros, 2000), percepcije socijalne potpore (Jackson, Fritch, Nagasaka, i Gunderson, 2002), školskim uspjehom (Kozjak, 2005) te je u idućim istraživanjima poželjno provjeriti odnos ovih varijabli u odnosu privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja.

Doprinos, ograničenja i implikacije rada te smjernice za buduća istraživanja

Iako provedeno istraživanje doprinosi razumijevanju odnosa privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja adolescenata, potrebno je spomenuti i određena ograničenja. Jedan od nedostataka mogla bi biti i sama konceptualizacija konstrukta privrženosti školi. Privrženost školi može imati različita značenja. Analiza literature otkriva više srodnih pojmova koji mogu, ali ne moraju imati ista značenja, elemente i teorijski okvir. Uobičajeni izrazi u literaturi uključuju školski angažman, privrženost školi, vezanost uz školu, školsku klimu, uključenost u školu, podršku učitelja i školsku povezanost (Libbey, 2004). Prilikom usporedbe rezultata ovog istraživanja s drugima, potrebno je provjeriti u kojoj mjeri je koncept privrženosti ujednačeno definiran i mjereno te je li to uzrok određenih razlika u rezultatima. Uzorak je u ovom istraživanju prigodan jer su ispitivane samo određene škole u Belom Manastiru te nisu obuhvaćeni svi

trogodišnji i četverogodišnji srednjoškolski programi. Nadalje, na privrženost utječu mnogi faktori: profesori, drugi učenici, zahtjevnost programa, postavljena školska pravila i slično, pa je generalizacija dobivenih rezultata ograničena. Osim toga, istraživanje se temelji na samoprocjenama sudionika te je moguće kako učenici nisu objektivni u samoprocjeni. Moguće je kako je i sam redoslijed upitnika doveo do ovakvih rezultata vezanih uz UCLA skalu usamljenosti. Naime, moguće da je kod učenika došlo do pada koncentracije i motivacije te veće rastresenosti, što bi najveći efekt imalo na rješavanje zadnjeg upitnika, odnosno UCLA. Nadalje, tema istraživanja je osjetljiva (ispitivanjem usamljenosti i rizičnih ponašanja) pa postoji i mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora i iskrivljenja odgovora. Istraživanja pokazuju kako se davanje socijalno poželjnih odgovora pojavljuje u situacijama kada sudionici pružaju odgovor kojim krše određenu socijalnu normu, a pri tome žele zadržati pozitivnu sliku o sebi, bez obzira na anonimnost istraživanja (Näher i Krumpal, 2012). Također, davanje socijalno poželjnih odgovora najčešće se javlja kada se radi o osjetljivim temama, kao što je konzumacija opojnih sredstava, seksualnih ponašanja, pobačaja i slično (Tourangeau i Yan, 2007). O tome se vodilo računa na način da je neposredno prije popunjavanja upitnika sudionicima rečeno kako je istraživanje anonimno i dobrovoljno i da će se rezultati koristiti isključivo u istraživačke svrhe te da mogu biti u potpunosti iskreni jer ih nitko neće povezati s pruženim odgovorima. Ograničenje samog nacrtaja je nemogućnost zaključivanja o uzročno-posljedičnim odnosima. Odnosno, većina dosadašnjih istraživanja, kao i provedeno, je korelacijskog tipa, pa se samo može govoriti o povezanosti, no ne i sa sigurnošću tvrditi kako postoje određeni uzročno-posljedični odnosi. Za potpuniju analizu rezultata korisno bi bilo u istraživanje uključiti i neke druge varijable, kao što su školska klima, heterogenost okruženja ili sociodemografske karakteristike škole, budući da su to sve faktori koji dodatno utječu na privrženost školi, a poboljšali bi mogućnost generalizacije rezultata na različita okruženja. Ovo su varijable koje se razlikuju od škole do škole, a postoje indikacije da mogu utjecati na razvoj privrženosti školi kod učenika. Također, uz usamljenost bi bilo poželjno uključiti varijablu samopoštovanja, strategije suočavanja sa stresom i drugih povezanih varijabli jer bi one mogle dodatno pojasniti odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja. Na ovaj način bi se obuhvatile individualne razlike među učenicima koje su vezane uz odnos učenika prema školi i rješavanje školskih obaveza, što bi pomoglo u planiranju efektivnijih preventivnih programa za razvoj privrženosti i smanjivanje rizičnih ponašanja. Također bi bilo poželjno provesti sveobuhvatno longitudinalno istraživanje koje bi pružilo potpuniji uvid u koncept privrženosti školi i njegovu povezanost s uključivanjem mladih u rizična i delikventna ponašanja.

Jedna od koristi ovog istraživanja je usmjeravanje pažnje na veliki postotak učenika koji se osjećaju bezvoljno i rastreseno, posebice u višim razredima i četverogodišnjim zanimanjima. Potrebno je pokušati olakšati raspored učenicima kako bi se što uspješnije nosili s velikim brojem nastavnih i izvannastavnih obveza. U tu svrhu korisno bi bilo učenike poučiti o organizaciji vremena, savjetovati ih kako da uspostave ravnotežu između opuštanja i učenja, poučiti ih o tehnikama lakšeg zapamćivanja gradiva (mentalne mape, mneomotehnike), upoznati ih s pojmom samoreguliranog učenja, upoznati ih s različitim stilovima učenja i slično. Također bi bilo poželjno da profesori koriste različite metodičke postupke i oblike kako bi učenici bili više motivirani i zainteresirani, što se tiče samog pristupa učenicima, uzeti u obzir da su djevojke češće bezvoljnije i rastresenije u usporedbi s mladićima. U trogodišnjim strukovnim školama korisno bi bilo veću važnost pridati prevenciji markiranja i konzumiranja psihoaktivnih tvari, a u gimnazijama i četverogodišnjim strukovnim školama rasterećenju učenika, u smislu poučavanja učenika aktivnom učenju, omogućavanje više samostalnog rada i rada u skupinama kako bi se promijenila dinamika nastave, organiziranje radionica i predavanja o organizaciji vremena i učenju razlikovanja bitnog i nebitnog, pružanje socijalne potpore učenicima i slično. Jedna od ključnih koristi ovog istraživanja je potvrda uloge važnosti privrženosti školi kao zaštitnog faktora za upuštanja u različita rizična ponašanja te se čini korisnim ulagati u razvijanje sva tri oblika privrženosti kako bi se i na taj način smanjila rizična ponašanja. Odnos profesora i učenika je svakako vrlo važan za razvijanje visoke privrženosti školi, kako emocionalne (u kontekstu pružanja osjećaja podrške, sigurnosti i povjerenja svakom učeniku, poticanje zajedništva u razredu te ne dopuštanje izoliranja određenih učenika), tako i kognitivne (pružanje osjećaja kompetentnosti, dodatno motiviranje, približavanje sadržaja, poticanje na izazove) i ponašajne (isticanje važnosti poštivanja pravila, obavljanja obveza na vrijeme, organiziranje različitih izvannastavnih aktivnosti) te je prvenstveno potrebno profesore osvijestiti i poučiti o važnosti ovog koncepta i njegove uloge u suzbijanju različitih negativnih ishoda i povećavanju pozitivnih te na taj način posredno djelovati na povećanje privrženosti kod učenika. Osjećaj sigurnosti učenika u školi, prihvaćenost od strane učenika i profesora, osigurani uvjeti rada u skladu s potrebama predmeta (zastupljenost potrebne i dodatne opreme i uvjeta rada), sve to utječe na razvoj pozitivne privrženosti školi. Radom na osiguravanju uvjeta koji će povećati privrženost školi kod učenika može se preventivno djelovati na različite oblike rizičnih ponašanja, poput korištenja alkohola, droga, markiranja, odustajanja od škole i slično. Smanjivanjem ovih oblika ponašanja može se utjecati na bolji školski uspjeh i veće zadovoljstvo učenika tijekom školovanja.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je ispitati odnos privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata te ulogu usamljenosti u ovom odnosu.

Razmatrajući razlike s obzirom na sociodemografske osobine učenika, očekivalo se kako će mlađi učenici, djevojke i učenici koji pohađaju gimnaziju postizati više vrijednosti na varijablama privrženosti školi, dok će stariji učenici, mladići i učenici koji pohađaju strukovne škole postizati više vrijednosti na varijablama upuštanja u rizična ponašanja. Rezultati upućuju kako su mladići emocionalno privrženiji školi od djevojaka, djevojke su sklonije rizičnom ponašanju bezvoljnosti i rastresenosti, dok su mladići skloniji markiranju i konzumiranju psihoaktivnih tvari i agresivnosti. Rezultati pokazuju pad privrženosti s obzirom na dob, dok u isto vrijeme dolazi do povećanja rizičnih ponašanja, izuzev agresivnosti. Učenici trogodišnjih strukovnih škola su emocionalno i kognitivno privrženiji u odnosu na učenike četverogodišnjih strukovnih škola i gimnazije. Razmatrajući razlike na subskalama rizičnih ponašanja pokazalo se kako su učenici četverogodišnjih strukovnih škola i opće gimnazije bezvoljniji i rastreseniji, dok učenici strukovnih škola (trogodišnjih i četverogodišnjih) više markiraju i konzumiraju psihoaktivne tvari i agresivniji su.

Nadalje, očekivalo se kako postoji negativna povezanost između privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata. Dobiveno je kako postoji statistički značajna negativna povezanost između sva tri oblika privrženosti školi (ponašajna, emocionalna i kognitivna) i tri oblika rizičnih ponašanja mladih (bezvoljnost i rastresenost, markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari i agresivnost). Zatim, rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazuju kako su ponašajna i kognitivna privrženost značajni negativni prediktori rizičnog ponašanja bezvoljnost i rastresenost, kako je kognitivna privrženost negativan prediktor rizičnog ponašanja markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari te kako je ponašajna privrženost značajan negativan prediktor rizičnog ponašanja agresivnost. Također, rezultati pokazuju kako je usamljenost značajan pozitivan prediktor rizičnog ponašanja bezvoljnost i rastresenost, ali nema medijacijsku ulogu u tom odnosu.

Uzimajući u obzir ograničenja i rezultate koji nisu jednoznačni potrebna su daljnja istraživanja koja bi omogućila bolje razumijevanje odnosa privrženosti školi i upuštanja u rizična ponašanja kod adolescenata.

Literatura

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., i Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535-545.
- Allen, R. L., i Oshagan, H. (1995). The UCLA loneliness scale: Invariance of social structural characteristics. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 185-195.
- Baron, M. R., i Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bergin, C., i Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., i Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304.
- Bonino, S., Cattelino, E., i Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk: Behaviors, functions and protective factors*. Milano: Springer – Verlag.
- Bryant, A. L., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., i Johnston, L. D. (2003). How academic achievement, attitudes, and behaviors relate to the course of substance use during adolescence: A 6-year, multiwave national longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 361-397.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., i Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Cernkovich, S. A., i Giordano, P. C. (1992). School bonding, race, and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.
- Chung, I. J., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Gilchrist, L. D., i Nagin, D. S. (2002). Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 60-90.
- Ciairano, S., Kliwer, W., i Rabaglietti, E. (2009). Adolescent risk behavior in Italy and The Netherlands: A cross-national study of psychosocial protective factors. *European Psychologist*, 14(3), 180-192.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., i Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., i Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Domenico, D. M., i Jones, K. H. (2007). Adolescent pregnancy in America: Causes and responses. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 30(1), 4-12.
- Dunn, J. C., Dunn, J. G. H., i Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 249-269.
- Fergusson, D. M., i Horwood, L. J. (2002). Male and female offending trajectories. *Development and Psychopathology*, 14(1), 159-177.
- Ferić, I., Milas, G., i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4-5), 621-642.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4th Edition)*. London: Sage publications.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., i Paris, A. (2003). *School engagement. Paper presented on the indicators of positive development conference*. Preuzeto 18. kolovoza 2018. godine s https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredericks, J. A., i Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043.
- Gilman, R., i Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17(3), 178-195.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Gullone, E., Paul, J., i Moore, S. M. (2000). A validation study of the adolescent risk-taking questionnaire. *Behaviour Change*, 17(3), 143-154.
- Hartman, J. L., Turner, M. G., Daigle, L. E., Exum, M. L., i Cullen, F. T. (2009). Exploring the gender differences in protective factors: Implications for understanding resiliency. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 53(3), 249-277.

- Hawkins, J. D., Graham, J. W., Maguin, E., Abbott, R., Hill, K. G., i Catalano R. F. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psychosocial risk factors on subsequent alcohol misuse. *Journal of Studies on Alcohol*, 58(3), 280-290.
- Hrepić, I. (2016). *Vežanost za školu: Uloga nekih osobnih i obiteljskih značajki*. Diplomski rad. Split: Učiteljski studij Filozofskog fakulteta u Splitu.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., i Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 53-64.
- Hurrelmann, K., i Richter, M. (2005). Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. *Journal of Public Health*, 14(1), 20-28.
- Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., i Gunderson, J. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(3), 263-270.
- Jimerson, S. R., Campos, E. i Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kalebić Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata. *Psihologijske teme*, 16(1), 1-26.
- Kalinić, A. (2014). *Odnos usamljenosti i sramežljivosti u srednjoj adolescenciji*. Završni rad. Zadar: Odsjek za psihologiju Sveučilišta u Zadru.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., i Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer – but not of parent or teacher – attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71.
- Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9(2), 249-258.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Kozjak, G. (2005). *Korelati usamljenosti kod srednjoškolaraca*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

- Kukulić, J. (2016). *Internalizirani rizični stilovi ponašanja adolescenata*. Diplomski rad. Osijek: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Osijeku.
- Kumrić, M. (2010). *Povezanost samoprocjene socijalnih vještina s nekim školskim čimbenicima kod adolescenata Varaždinske županije*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.
- Kuzman, M., Pejnović Franelić, I., Pavić Šimetin, I., i Pejak, M. (2008). Europsko istraživanje o pušenju, alkoholu i drogama među učenicima: Izvješće za Republiku Hrvatsku i Grad Zagreb. *Hrvatski zavod za javno zdravstvo i Grad Zagreb-Gradski ured za zdravstvo, rad, socijalnu zaštitu, Zagreb*.
- Lacković-Grgin, K., Penezić, Z., i Nekić, M. (2002). Kratka verzija UCLA skale usamljenosti. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, Z. Penezić (Ur.), *Zbirka Psihologijskih skala i upitnika* (str. 79-82). Zadar: Filozofski fakultet
- Leather, N. C. (2009). Risk-taking behaviour in adolescence: a literature review. *Journal of Child Health Care, 13*(3), 295-304.
- Lee, R. M., Draper, M., i Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology, 48*(3), 310-318.
- Lee, V. E., i Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68*(4), 241-270.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., i Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 207-222.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., i Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*(6), 1181-1192.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283.
- Lippman, L., i Rivers, A. (2008). *Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners*. Preuzeto 28. travnja 2018. godine s https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/04/child_trends-2008_10_29_rb_schoolengage.pdf.
- Lucktong, A., Salisbury, T. T., i Chamrathirong, A. (2017). The impact of parental, peer and school attachment on the psychological well-being of early adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(2), 235-249.

- Maddox, S. J., i Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maglica, T., i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63(3), 413-431.
- Mavar, M., i Vučenović, D. (2014). Sklonost ovisničkom ponašanju i školski problemi kod adolescenata. *Klinička psihologija*, 7(1-2), 5-20., .
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., i Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- McWhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., i Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 83-99.
- Moore, S., i Gullone, E. (1996). Predicting adolescent risk behavior using a personalized cost-benefit analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(3), 343-359.
- Murray, C., i Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Näher, A. F., i Krumpal, I. (2012). Asking sensitive questions: The impact of forgiving wording and question context on social desirability bias. *Quality and Quantity*, 46(5), 1601-1616.
- Nekić, M. (2006). *Socijalna i emocionalna usamljenost u adolescenciji: uloga osobina ličnosti, privrženosti, socijalnih zaliha i socijalnih strategija*. Neobjavljeni magistarski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Neto, F., i Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134(5), 503-514.
- Novak, M., i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 473-498.
- Odgers, C. L., Caspi, A., Nagin, D. S., Piquero, A. R., Slutske, W. S., Milne, B. J., Dickson, N., Poulton, R., i Moffitt, T. E. (2008). Is It important to prevent early exposure to drugs and alcohol among adolescents? *Psychological Science*, 19(10), 1037-1044.

- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., i Abbott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 529-537.
- Pinquart, M., i Sorensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults: A Meta-Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), 245-266.
- Pretty, G. M. H., Andrewes, L., i Collett, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22(4), 346-358.
- Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education*, 21(2), 10-18.
- Rajhvajn, L. (2004). *Povezanost agresivnosti i sociometrijskog statusa srednjoškolaca*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Ricijaš, N., Krajcer, M., i Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12(1), 45-63.
- Riele, K. te. (2006). Youth „at risk“: further marginalizing the marginalized? *Journal of Education Policy*, 21(2), 129-145.
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., i Taanila, A. (2016). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(1), 93-106.
- Roviš, D., i Bezinović, P. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49(2), 185-208.
- Sakoman, S., Kuzman, M., i Raboteg-Šarić, Z. (1999). Čimbenici rizika i obilježja navika pijenja alkohola među srednjoškolcima. *Društvena istraživanja*, 40, 41, 373-396.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., i de Domini, P. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310.
- Sharland, E. (2005). Young people, risk taking and risk making: Some thoughts for social work. *The British Journal of Social Work*, 36(2), 247-265.
- Shaw, S. M., Caldwell, L. L., i Kleiber, D. A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274-292.
- Simons-Morton B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., i Saylor, K. E. (1999). Student - school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Sinclair, M. F., Hurley, C. M. Evelo, D. L., Christenson, S. L., i Thurlow, M. L. (2001). Making connections that keep students coming to school. U B. Algozzine i P. Kay, *Preventing*

- problem behavior: A handbook of Successful Prevention Strategies*, (str. 162-182). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sirin, S. R., i Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among African American adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1), 5-13.
- Stewart, E. B. (2007). School structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Schwab-Stone, M., i Ruchkin, V. (2014). Loneliness and health risk behaviours among Russian and U.S. adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 1-12.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., i Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.
- Tourangeau, R., i Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883.
- Vance, J. E., Fernandez, G., i Biber, M. (1998). Educational progress in a population of youth with aggression and emotional disturbance: The role of risk and protective factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6(4), 214-221.
- Vrbec, A. (2015). *Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu.
- Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vrselja, I., Sučić, I., i Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 739-762.
- Walker, H. M., i Gresham, F. M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 199-204.
- Wenzel, V., Weichold, K., i Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1391-1401.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., i Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Zrilić, S. (2008). Povezanost konzumacijskih navika srednjoškolaca i školskih izostanaka. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 167-182.