Odnos percepcije socijalne podrške i nekih aspekata vezanosti za školu

Turalija, Mihaela

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:908332

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij psihologije

Mihaela Turalija

ODNOS PERCEPCIJE SOCIJALNE PODRŠKE I NEKIH ASPEKATA VEZANOSTI ZA ŠKOLU

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek

Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2018.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za psihologiju

Diplomski studij psihologije

Mihaela Turalija

ODNOS PERCEPCIJE SOCIJALNE PODRŠKE I NEKIH ASPEKATA VEZANOSTI ZA ŠKOLU

Diplomski rad

Društvene znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija

Mentor: doc. dr. sc. Daniela Šincek

Sumentor: Ivana Duvnjak

Osijek, 2018.

Odnos percepcije socijalne podrške i nekih aspekata vezanosti za školu

Cilj ovog istraživanja je bio ispitati kako percepcija socijalne podrške iz različitih izvora (obitelji, prijatelja i posebne osobe) doprinosi vezanosti za školu te razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob, spol i smjer. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 298 učenika gimnazijskih i strukovnih razreda Srednja škole Valpovo. Korišteni su *Sociodemografski upitnik, Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške (*Zimet, Dahlem, Zimet i Farley, 1988) i *Skala vezanosti za školu* (Roviš i Bezinović, 2011). Mlađi učenici, učenici ženskog spola i strukovnih razreda izvještavali su o većoj vezanosti za školu od starijih učenika, učenika muškog spola i gimnazijalaca. Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da uz spol, dob i smjer, percipirana socijalna podrška obitelji, prisutnost najboljeg prijatelja u školi i školski uspjeh objašnjavaju ukupno 33% varijance kriterija ukupne vezanosti za školu. Uz prediktore spol, dob i smjer, školski uspjeh, prisutnost najboljeg prijatelja i percipirana socijalna podrška obitelji objašnjavaju 35.4% varijance privrženosti školi. Dob, spol, smjer, školski uspjeh, prisutnost najboljeg prijatelja i percipirana socijalna podrška obitelji ukupno predviđaju 16.1% varijance kriterija predanost izvršavanju školskih obveza.

Ključne riječi: vezanost za školu, privrženost, predanost, socijalna podrška

Relationship between the perception of social support and some aspects of school bonding

The aim of this study was to examine how the perception of social support from different sources (from family, friends and significant other) contributes to school bonding and also to determine school bonding differences in terms of age, sex and type of school. Participants in this research were students of vocation school programs and grammar school programs of Srednja škola Valpovo. *A socio-demographic questionnaire, Multidimensional Scale Perceived Social Support* (Zimet, Dahlem, Zimet, and Farley, 1988) and a *School bonding scale* (Roviš and Bezinović, 2011) were used. Younger students, female students and students from vocational programs reported greater school bonding than older students, male students and students from grammar program. The results of hierarchical regression analysis showed that perceived social support of the family, school success and the presence of the best friend in school, explain 33% of the variance of school bonding along with variables of sex, age and type of school. In addition to predictor variables of age, sex and type of school, perceived social support of the family, school success and the presence of the best friend in school, explain 35.4% of the variance of school attachment. Family support, the presence of the best friend in school and school success, explain 16.1% of the variance of school commitment along with variables of sex, age and type of school.

Keywords: school bonding, attachment, commitment, social support

Sadržaj

Uvod ... 1
Vezanost za školu ... 2
Privrženost školi ... 2
Predanost školskim obvezama ... 3
Spol i vezanost za školu ... 4
Dob i vezanost za školu ... 4
Školski uspjeh i vezanost za školu ... 5
Vrsta škole i vezanost za školu ... 5
Percipirana socijalna podrška ... 6
Socijalna podrška obitelji i vezanost za školu ... 7
Socijalna podrška prijatelja i vezanost za školu ... 8
Podrška prijatelja kao nadoknada za manjak podrške roditelja ... 8
Najbolji prijatelj i vezanost za školu ... 9
Cilj ... 10
Problemi ... 10
Hipoteze ... 10
Metoda ... 10
Sudionici ... 10
Instrumenti ... 11
Postupak ... 12
Rezultati ... 12
Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka ... 12
Razlike u vezanosti za školu s obzirom na spol ... 13
Doprinos percepcije socijalne podrške, prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskog uspjeha na vezanost za školu ... 16
Rasprava ... 19
Doprinos, ograničenja i implikacije rada te smjernice za buduća istraživanja ... 25
Zaključak ... 26
Literatura ... 27

Uvod

Unatoč činjenici da djeca i mladi mnogo vremena provode u školskom kontekstu, malo je pažnje posvećeno istraživanju njihova zadovoljstva školom. Vezanost za školu jedan je od koncepata koji opisuje osjećaje prema školi, nastavnicima i školskom osoblju. Ne postoji jednoznačna definicija vezanosti za školu, no općenito se ona odnosi na sklop emocija, stavova te motivacijskih i bihevioralnih tendencija koje učenici imaju prema školi (Roviš i Bezinović, 2011). Maddox i Prinz (2003) definiraju vezanost za školu kao povezanost koju učenici imaju sa školom i različitim aspektima njihovog akademskog života. Ovaj koncept istražuje se na području obrazovanja, razvojne psihologije te u istraživanjima rizičnog ponašanja mladih, a pokazao se kao važan zaštitni čimbenik u prevenciji problema u ponašanju. Veća vezanost za školu povezana je s boljim školskim uspjehom, većim samopouzdanjem, boljom emocionalnom regulacijom, socijalnom kompetencijom, optimizmom te akademskom motivacijom (Bergin i Bergin, 2009; Goodenow, 1993; Waters, Cross i Runions, 2009). Niža vezanost za školu u prijašnjim istraživanjima povezuje se s nižim samopouzdanjem, odustajanjem od škole te rizičnim ponašanjem, poput antisocijalnog ponašanja, delikvencije, konzumiranja alkohola, ranijim stupanjem u spolne odnose i maloljetničkim trudnoćama (Cernkovich i Giordano, 1992; Danziger, 1995; Giannotta i Özdemir, 2013; Oelsner, Lippold i Greenberg, 2011; Waters i sur., 2009). Većina istraživanja usmjerena je na posljedice vezanosti za školu, dok je manji broj njih usmjeren na čimbenike koji joj prethode. Budući da se koncept vezanost za školu pokazao kao važan mehanizam u prevenciji rizičnog ponašanja mladih, ali i kao pokazatelj boljeg školskog uspjeha, važno je istražiti koji čimbenici prethode većoj razini vezanosti za školu kod učenika. O većoj vezanosti za školi izvještavaju mlađi u odnosu na starije učenike, djevojke u odnosu na mladiće te učenici gimnazijskih u odnosu na učenike strukovnih škola (Oelsner i sur., 2011; Roviš i Bezinović, 2011; Thompson, Lachan, Overpeck, Ross i Gross, 2006). Jedan od važnih čimbenika koji utječe na vezanost za školu mogla bi biti socijalna podrška koju učenici primaju od važnih osoba u svome životu. Socijalna podrška definira se kao skup percipirane opće ili specifične podrške koja pridonosi fizičkoj i mentalnoj dobrobiti osobe (Malecki i Demaray, 2002). Percipirana socijalna podrška predviđa mnoge pozitivne ishode uključujući veće samopoštovanje (Sakiz, Pape i Hoy, 2012), nižu razinu depresivnosti (Colarossi i Eccles, 2003) te bolji školski uspjeh (Danielsen, Samdal, Hekland i Wold, 2009). U ovom radu ispitat će se pridonosi li percipirana socijalna podrška, školski

uspjeh te prisutnost najboljeg prijatelja u školi većoj vezanosti za školu, kao i razlike u vezanosti za školu s obzirom na spol, dob i smjer škole koji učenik pohađa.

Vezanost za školu

Literatura pruža različite definicije vezanosti za školu. Prvi puta termin vezanosti za školu spominje Hirschi (1969) opisujući teoriju socijalne kontrole. Prema toj teoriji, prosocijalni, odnosno antisocijalni razvoj djece razvija se usvajanjem normi i pravila ponašanja kroz četiri dimenzije: privrženost, predanost, uključenost i uvjerenja. Privrženost se odnosi na afektivne veze koje mladi stvaraju sa značajnim drugima. Obiteljsko okruženje glavni je izvor privrženosti, budući da roditelji prvi predstavljaju model društveno prihvatljivog ponašanja svojoj djeci. Predanost je povezana s težnjom upisivanja fakulteta, kao i s pronalaskom posla visokog statusa. Sudjelovanje u aktivnostima s ciljem postizanja uspjeha odnosi se na uključenost, a prihvaćanje pravila i vrijednosti koje promiče društvo odnosi se na uvjerenja. Ove četiri dimenzije (privrženost, predanost, uključenost i uvjerenja) slično su razrađene i teorijom socijalnog razvoja (Catalano i Hawkins, 1996; Catalano, Kosterman, Hawkins, Newcomb i Abbott, 1996). Ova teorija navodi različite tipove socijalnih veza koje pojedinac stvara s članovima obitelji i prijateljima. Kao glavne elemente tih veza navodi privrženost, predanost i uključenost. Dakle, vezanost za školu može se opisati kroz različite odnose s nastavnicima i školom te usvajanjem normi i pravila ponašanja koje škola promiče. Prema nekim autorima može se reći da uključenost u akademske aktivnosti prethodi formiranju privrženosti i predanosti školi. Naime, Bandura (1977) tvrdi da promjena ponašanja može prethoditi promjeni stava. Također, nalaže da razvoj privrženosti i predanosti ovisi o tome u kojoj mjeri su interakcije i uključenost pozitivne. Brisanje uključenosti iz izvorne Hirschijeve teorije empirijski podupiru i drugi autori (Elliott, Huizinga i Ageton, 1982; Thornberry, 1987). Privrženost i predanost školi i ljudima u školi izgleda izravno utječu na četvrtu dimenziju izvorne teorije socijalne kontrole, odnosno na uvjerenja (Catalano i sur., 1996). U skladu s navedenim nalazima, u ovome istraživanju vezanost za školu razmatrat će se kroz ove dvije dimenzije, privrženost školi i predanost školskim obvezama.

Privrženost školi

Privrženost školi odnosi se na stupanj u kojem se učenici brinu za školu te na pozitivne osjećaje koje škola kod njih izaziva. Neki autori opisuju privrženost kao dimenziju koja sadrži dvije odvojene dimenzije, jedna se odnosi na opća iskustva u školi, a druga na iskustva koja učenici imaju s ljudima

u školi (Cernkovich i Giordano, 1992). Slično tome, Murray i Greenberg (2001) predlažu da su dvije odvojene komponente privrženosti školi pozitivna iskustva u školi i odnos učenika s nastavnicima. Također, Cernkovich i Giordano (1992) faktorskom analizom dobivaju privrženost školi i privrženost nastavnicima kao dvije jedinstvene dimenzije privrženosti. Na temelju ovih radova može se pretpostaviti da izvorna privrženost po Hirschu (1996) zapravo sadrži dvije odvojene dimenzije. Prema nekim autorima privrženost školi može se podijeliti na tri dimenzije, bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004). Bihevioralna privrženost odnosi se na sudjelovanje, odnosno uključivanje u akademske i društvene izvannastavne aktivnosti. Ona se smatra ključnom za postizanje pozitivnih akademskih ishoda, a važna je i kod prevencije učenikova odustajanja od škole. Može se kretati u rasponu od jednostavnog obavljanja posla do pridržavanja pravila i sudjelovanja u vijeću učenika. Emocionalna privrženost obuhvaća pozitivne i negativne osjećaje povezane s nastavnicima, drugim učenicima i samom školom. Pretpostavlja se da je ona povezana sa stvaranjem veza unutar škole i da utječe na kasniju spremnost obavljanja posla. Može biti izražena u rasponu od jednostavne privrženosti do identifikacije s institucijom, tj. školom. Neki autori (Stipek, 2002); procjenjuju emocionalnu privrženost mjerenjem emocionalnih reakcija koje učenici imaju na školu i nastavnike, dok je neki opisuju kroz identifikaciju sa školom (Voelkl, 1997). Posljednja, kognitivna privrženost uključuje ideju ulaganja i odnosi se na razmišljanje i spremnost da se izvrše napori potrebni za razumijevanje složenih ideja i savladavanje teških vještina. Kognitivna privrženost može se kretati od jednostavnog pamćenja do korištenja samoreguliranih strategija učenja koje promiču duboko razumijevanje i stručnost. Jednom uspostavljena kognitivna privrženost izgrađuje se sve više te pridonosi povećanju pozitivnih ishoda u radu (Fredricks i sur., 2004).

Predanost školskim obvezama

Predanost školi odnosi se na vrijeme i trud koje učenik ulaže u školske aktivnosti, ocjene koje dobiva te na brige i težnje u vezi njegovih postignuća u budućnosti (Cernkovich i Giordano, 1992). Učenici koji su predani školskim obvezama pridržavaju se pravila, ciljeva i moralnih vrijednosti koje škola promiče, predano obavljaju svoje školske zadatke, redovito pišu domaće zadaće te postižu dobre rezultate. Prema Maddox i Prinz (2003) predanost uključuje vjerovanje u budući uspjeh i ponašanja poput učenja i uspješnog izvršavanja zadataka. Hirschi (1969) opisuje predanost školskim obvezama kao racionalnu odluku pojedinca da prihvaća uvjerenje kako je škola pozitivno mjesto i uključuje se u aktivnosti unutar iste. Prema njegovoj teoriji socijalne kontrole, kod predanosti školskim obvezama

vrlo važnu ulogu igra povezanost roditelja i škole. Roviš i Bezinović (2011) pokazuju da učenici koji su više predani školskim obvezama imaju i bolje ocjene, jer njihova nastojanja da postignu uspjeh i trud rezultiraju boljim školskim uspjehom. Također, učenici koji imaju veći strah od škole izvještavaju o većoj predanosti školi. Predanost školskim obvezama se pokazuje više izraženom kod mlađih učenika i kod djevojaka, nego kod starijih učenika i mladića. Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth i Jang (1991) navode kako je manja predanost školskim obvezama povezana s većom stopom delikvencije kod mladih. Naime, kako se učenikova predanost školi smanjuje oni se više usmjeravaju na druženja sa svojim prijateljima koji manje vremena posvećuju školskim obvezama te se prije upuštaju u rizična ponašanja (npr. konzumiranje alkohola), što povećava vjerojatnost da će biti uključeni u delikventno ponašanje.

Spol i vezanost za školu

Brookmeyer, Fanti i Henrich (2006) pokazuju da se razvojni obrasci vezanosti za školu razlikuju kod mladića i djevojaka. Općenito, djevojke izvještavaju o većoj percepciji pripadnosti školi i većoj akademskoj motivaciji nego mladići (Goodenow, 1993). Dosadašnja istraživanja upućuju na to su djevojke više vezane za školu u odnosu na mladiće (Lessard, Yergeau, Fortin i Poirier, 2007; Liljeberg, Eklund, Fritz i Klinteberg, 2011; Schneider, Tomada, Normand, Tonci i Domini, 2008; Simons-Morton, Crump, Haynie i Saylor, 1999; Thompson i sur., 2006; Winterflood, 2016). Eisel, Zand i Thomson (2009) pokazali su da spol može biti indirektno povezan sa školskim uspjehom posredovanjem učeničkih samopercepcija i vezanosti za školu. Prema dosadašnjim istraživanjima, može se reći da djevojke izvještavaju o daleko većoj vezanosti za školu nego mladići. Ovi nalazi mogu se objasniti slabijim emocionalnim vezama koje mladići uspostavljaju sa svojim vršnjacima i nastavnicima u odnosu na djevojke u srednjoj školi (Lessard i sur., 2007). Osim toga, pokazalo se da slabo prilagođene djevojke izvještavaju o pozitivnijim percepcijama svojih odnosa s nastavnicima, nego slabo prilagođeni mladići (Blankemeyer, Flannerey i Vazsonyi, 2002).

Dob i vezanost za školu

Istraživanja koja su se bavila ispitivanjem utjecaja dobi na vezanost za školu ukazuju na to da je vezanost za školu veća kod mlađih, nego kod starijih učenika. U skladu s tim, Thompson i sur. (2006) pokazali su da stariji učenici izvještavaju o nižoj razini vezanosti za školu od mlađih učenika. Naime, umjesto da razviju više pozitivnih stavova o školi tijekom vremena, učenicima se sve manje

sviđa škola, sve manje pozitivno procjenjuju školsku klimu, osjećaju se manje povezani sa školom i manje prilagođeni školi, nego u nižim razredima. No, ovakvi nalazi možda su povezani s adolescentskim razvojem u kojem učenici jednostavno postaju manje orijentirani na školu (Simons-Morton i sur., 1999). Uz to, može se pretpostaviti da neke škole nisu usklađene s razvojnim promjenama koje učenici doživljavaju za vrijeme adolescencije, što još više otežava njihovu prilagodbu pri prelasku u srednju školu. Pad vezanosti za školu u funkciji dobi možda i nije tako jednostavan. Oelsner i suradnici (2011) proširuju dosadašnja istraživanja i pronalaze da vezanost za školu nelinearno i složenije opada nego što to neki pretpostavljaju.

Školski uspjeh i vezanost za školu

Učenici koji postižu bolji školski uspjeh više navode da se osjećaju sigurnije u školi, da su im važnije ocjene i rad, nego učenici slabijeg školskog uspjeha. Osim toga, učenici boljeg školskog uspjeha pažljiviji su na nastavi, više uče, više sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima te u većoj mjeri slijede pravila koja postavlja nastavnik, nego učenici koji postižu lošiji školski uspjeh (Vrbec, 2015). Bolji školski uspjeh postižu i učenici koji izvještavaju o većoj vezanosti za školu (Eisele i sur., 2009; Roviš i Bezinović, 2011). Hawkins, Guo, Hill, Battin-Pearson i Abbott (2001) pronašli su značajne korelacije školskog postignuća i vezanosti za školu ispitujući učenike srednjih škola. Budući da je vezanost za školu multidimenzionalan konstrukt, važno je razumjeti kako je svaki od njih povezan sa školskim uspjehom. Bryan i suradnici (2012) navode kako su varijable privrženost školi, kao i predanost školskim obvezama pozitivno povezane sa školskim uspjehom. Maddox i Prinz (2003) pokazali su da niže sposobnosti dovode do lošijeg školskog uspjeha, a time i do manje vezanosti za školu što rezultira delikventnim ponašanjem učenika. Chang i Le (2005) nalažu da stavovi prema školi, obrazovne težnje i ponašanja povezana sa školom značajno predviđaju školski uspjeh. Nadalje, Walters i Bowen (1997) nalazima svog istraživanja sugeriraju da pripadnost vršnjačkim skupinama izravno utječe na stavove prema školi, što se odražava i na njihov školski uspjeh. Naime, druženje s delikventnim vršnjacima može negativno utjecati na obrazovne težnje, a samim time i na stavove prema školi. Dakle, čini se da je vezanost za školu značajna varijabla u razumijevanju indirektnih učinaka na školski uspjeh.

Vrsta škole i vezanost za školu

Literatura ne pruža puno nalaza o tome kako vrsta škole koju učenik pohađa utječe na vezanost za školu. Za očekivati je da postoje razlike u vezanosti za školu s obzirom na različiti školski kontekst. Različiti uvjeti rada u različitim školama, razlike u pristupu učenja, različita školska kultura ili neke osobine nastavnika mogu utjecati na prihvaćanje škole i vezanost za školu (Roviš i Bezinović, 2011). U svom istraživanju Roviš i Bezinović (2011) pronašli su razlike u predanosti školi između učenika strukovnih škola i učenika gimnazija. Naime, pokazalo se da gimnazijalci izvještavaju o većoj predanosti školi od učenika strukovnih škola. Pri tome, najveću predanost školi pokazuju učenice gimnazijskih škola, a najmanju učenici strukovnih škola.

Percipirana socijalna podrška

Socijalna podrška može se definirati kao bilo koji proces putem kojeg socijalni odnosi mogu djelovati na tjelesno ili psihičko zdravlje pojedinca (Cohen, Underwood i Gotlieb, 2000). Točnije, socijalna podrška predstavlja informaciju koja vodi osobu ka uvjerenju da je nekome stalo do nje, da je voljena i cijenjena (Cobb, 1976). Prema nekim autorima socijalna podrška može se podijeliti u dvije dimenzije, emocionalnu i instrumentalnu (Cohen i Wills, 1985). Emocionalna dimenzija socijalne podrške uključuje aspekte poput prihvaćanja, pažnje i utjehe, dok instrumentalna dimenzija uključuje aspekte pružanja informacija, savjeta i ohrabrenja.

Prema prijašnjim istraživanjima socijalna podrška obitelji, vršnjaka i učitelja pokazala se kao važan čimbenik koji utječe na školski angažman. Gutiérrez, Tomás, Romero i Barrica (2017) svojim istraživanjem pokazali su da percipirana socijalna podrška nastavnika, obitelji i vršnjaka može utjecati na zadovoljstvo školom, pri čemu školski angažman djeluje kao medijator. Gutiérrez i suradnici (2017) predlažu model kojim opisuju učinke relevantnih prediktora na zadovoljstvo školom, a koji se temeljina tri pretpostavke. Prvo, percepcija socijalne podrške obitelji, vršnjaka i nastavnika ima izravan utjecaj na školski angažman; drugo, uključenost u školu predviđa razinu zadovoljstva školom i treće, posljedica prethodnih učinaka ima neizravan utjecaj percepcije socijalne podrške na zadovoljstvo školom.

Percipirana socijalna podrška od strane roditelja, prijatelja i nastavnika povezuje se sa brojnim pozitivnim aspektima u školskom okruženju. Naime, osjećaj sreće, samopouzdanje i korištenje vlastitih talenata više se njeguje u kontekstima gdje ljudi imaju podršku od pouzdanih osoba na koje se mogu osloniti. Učenici koji imaju podršku od strane pouzdanih odraslih osoba ukazuju na veće akademske napore od učenika koji izvještavaju o manjoj socijalnoj podršci bliskih osoba (Annunziata,

Hogue, Faw i Liddle, 2006). Također, prijašnja istraživanja predlažu da je percipirana socijalna podrška od strane obitelji, prijatelja i nastavnika povezana s većom motivacijom i akademskom kompetencijom te boljim školskim uspjehom učenika (Christenson i Thurlow, 2004; Crosnoe, Cavanagh i Elder, 2003; Malecki i Demaray, 2002; Shin, Daly i Vera 2007). Istraživanja potvrđuju važnu ulogu socijalne podrške obitelji, vršnjaka i nastavnika na uključenost u školu (Garcia-Reid, Peterson i Reid, 2015; Simons-Morton i Chen, 2009; Wang i Eccles, 2012). Percipirana socijala podrška pokazala je svoj utjecaj na školski uspjeh i zadovoljstvo školom (Sivandini, Koohbanani i Vahidi, 2013; Elmore i Huebner, 2010). Može se reći da percipirana socijalna podrška pozitivno utječe na psihološku dobrobit učenika, a negativne emocionalne reakcije mogu djelovati kao rizik za razvijanje poteškoća u učenju i neprijateljskih društvenih interakcija. Schneider i suradnici (2008) pokazali su da različiti oblici socijalne podrške utječu na mnoge aspekte društvenog i akademskog života učenika.

Socijalna podrška obitelji i vezanost za školu

Schneider i suradnici (2008) ispitivali su kako socijalna podrška i negativne interakcije s roditeljima doprinose vezanosti za školu i akademskoj motivaciji kod učenika nakon prelaska u srednju školu. Također, zanimalo ih je mogu li bliski i topli odnosi s prijateljem ili s jednim roditeljem nadoknaditi loš odnos s drugim roditeljem. Osim što potvrđuju da vezanost za školu naglo opada kod učenika nakon prelaska u srednju školu, pokazalo se da socijalna podrška roditelja može biti prediktor vezanosti za školu. K tome, pokazalo se da pozitivan odnos s jednim roditeljem može nadoknaditi negativan odnos s drugim roditeljem. U svakom slučaju, socijalna podrška roditelja pokazala se vrlo važnom u jačanju vezanosti za školu i akademske motivacije nakon prelaska u srednju školu. Prema Wang i Eccless (2012) percipirana socijalna podrška roditelja pozitivno utječe na akademsku prilagodbu učenika i uključenost u školu. Dakle, učenici koji percipiraju da im roditelji pružaju podršku više se uključuju u izvannastavne aktivnosti. Literatura o socijalnoj podršci sugerira da percipirana socijalna podrška oca može imati različitu funkciju od percipirane socijalne podrške majke. Naime, Laible i Carlo (2004) pokazali su da je percipirana podrška majke povezana s boljom akademskom prilagodbom adolescenata, većom socijalnom kompetencijom i većim samopoštovanjem. S druge strane, percipirana podrška oca povezuje se s višim ciljevima u vezi budućeg obrazovanja, većim akademskim uspjehom (Kerpelman, Eryigit i Stephens, 2008), boljom psihološkom prilagodbom i boljom sposobnošću nošenja sa stresom (Grossmann, Grossmann i

Zimmermann, 1999). Ovi nalazi ukazuju na iznimnu važnost koju percipirana socijalna podrška i jednog i drugog roditelja ima na različite aspekte učenikove prilagodbe i uspjeha u školi.

Socijalna podrška prijatelja i vezanost za školu

Prijateljstvo u adolescenciji od iznimne je važnosti. U razdoblju adolescencije, prijatelji su primarni izvor podrške, razumijevanja i topline. Naime, u adolescenciji se djeca sve više odvajaju od roditelja i većinu svog vremena provode s prijateljima (Reitz, Deković, Meijer i Engels, 2006). Djeca i adolescenti koji osjećaju podršku od strane važnih odraslih osoba u svom životu vjerojatno će biti više angažirani u školi i učenju. Također, u školskom okruženju, učenici se osjećaju sigurnije kada njihovi nastavnici i prijatelji brinu o njima (Blum, McNeely i Rinehart, 2002). Istraživanja o vršnjačkim odnosima općenito upućuju na njihovu povezanost sa socijalnim i emocionalnim razvojem djece i adolescenata (Parker i Asher, 1993). Jedna od primarnih potreba adolescenata je formiranje intimnoga odnosa s prijateljima. Prijateljstvo je tada vrlo važno i za mentalno zdravlje i za psihološku prilagodbu pojedinca, a učenici koji su zadovoljni vršnjačkim odnosima izvještavaju o boljoj slici o sebi (Sherman, Lansford i Volling, 2006) i boljoj društvenoj prilagodbi (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle i Markiewicz, 2001). Čini se da prijatelji pružaju drugačiju vrstu socijalne podrške nego roditelji. Naime, predadolescenti ocjenjuju prijateljstvo kao najvažniji izvor druženja, dok odnos s roditeljima doživljavaju kao pružanje instrumentalne pomoći, ljubavi i većeg samopoštovanja (Schneider i sur., 2008). Stauffacher i DeHart (2006) ukazuju na povezanost između odnosa s vršnjacima i odnosa s braćom i sestrama. Naime, ono što djeca nauče kroz socijalnu interakciju s braćom i sestrama kasnije primjenjuju u odnosima s vršnjacima. Nekoliko istraživanja pretpostavlja da je prijateljstvo od neizmjerne važnosti pri promjenama koje učenici doživljavaju tijekom školovanja, poput prelaska iz jedne škole u drugu. Naime, u takvim situacijama prijateljstvo može ojačati i društvene i akademske aspekte prilagodbe (Berndt, Hawkins i Jiao, 1990).

Podrška prijatelja kao nadoknada za manjak podrške roditelja

Buhrmester i Furman (1987) navode kako socijalna podrška iz jednog izvora može nadoknaditi manjak socijalne podrške iz drugog izvora. Pronašli su da, unatoč jedinstvenoj prirodi svakog odnosa u socijalnim mrežama, sve socijalne potrebe se mogu zadovoljiti iz više od jednog izvora. Na primjer, u istraživanju djece odbačene od vršnjaka (Patterson, Cohn i Kao, 1989) su djeca koja s majkama imaju topao odnos imala bolju prilagodbu od djece s nižim razinama majčine topline. Stocker (1994)

je pronašao da djeca kojima u odnosu s majkom i prijateljima nedostaje topline pokazuju najmanje poželjne ishoda prilagodbe, u smislu viših razina usamljenosti, samopoštovanja i prekršaja. S druge strane, prilagodba je bila puno bolja kod onih koji su izvijestili o toplini u barem u jednom od ova dva odnosa. Sullivan (1953) tvrdi da pozitivna iskustva povezana s prijateljstvom mogu prevladati negativne posljedice nepovoljnog obiteljskog okruženja. Gauze, Bukowski, Aquan-Assee i Sippola (1996) pronašli su da je prijateljstvo jače povezano sa dobrobiti kod djece iz maladaptivnih i nekohezivnih obitelji, nego za djecu iz zdravijih obitelji. Sesma (2001) ukazuje da je intimnost adolescentskih prijateljstava povezana s dobrobiti kod djece iz problematičnih obitelji, kada je bliskost u odnosu roditelj-dijete bila niska. Isto tako, Bachar, Canetti, Bonne, Kaplan De-Nour i Shalev (1997) navode da su oni srednjoškolci koji izjavljuju o slabim vezama s roditeljima, a uz to nemaju najboljeg prijatelja manje prilagođeni od onih koji su izvještavali da imaju najboljeg prijatelja unatoč slabim vezama s roditeljima. Uzeto zajedno, ovi nalazi predlažu da prijateljstvo može ublažiti stresne situacije i bolna iskustva kada je obiteljsko okruženje nepodržavajuće.

Najbolji prijatelj i vezanost za školu

Prisutnost bliskog prijatelja od velikog je značaja za zdravu razvojnu prilagodbu adolescenata tijekom vremena (Wentzel, Caldwell i Barry, 2004). Jedno od objašnjenja ovakve veze predlažu Connell i Wellborn (1991) prema kojima pozitivne emocionalne veze sa značajnim drugima, pa i bliskim prijateljima, promiču zdravo društveno, emocionalno i intelektualno funkcioniranje pojedinca. Prema Steinberg i Cauffman (1996) mladi koji imaju bliske prijatelje koji su povezani sa školom, izvještavaju o većoj vezanosti za školu od mladih koji nemaju takve prijatelje. Osim toga, blisko prijateljstvo kod mladića predviđa veću vezanost za školu, dok kod djevojaka ono igra manju ulogu u ovom odnosu (Thompson i sur., 2006). Prema Wentzel i suradnicima (2004), učenici koji nemaju dobrog prijatelja u školi izvještavaju o nižoj razini prosocijalnog ponašanja, akademskog postignuća i većem emocionalnom stresu, nego učenici koji imaju dobrog prijatelja. Vrlo je važno spomenuti da ponašanje najboljeg prijatelja oblikuje ponašanje samog učenika i utječe na njegove ideale i vrijednosti (Wentzel i sur., 2004). Dakle, može se pretpostaviti da će prisutnost najboljeg prijatelja u školi imati učinak na prilagodbu adolescenata, pa tako i na vezanost za školu.

Cilj

Cilj ovog rada bio je ispitati kako percepcija socijalne podrške iz različitih izvora (obitelji, prijatelja i posebne osobe) doprinosi vezanosti za školu (privrženosti i predanosti) te razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob, spol i smjer.

Problemi

P1: Ispitati razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob, spol i smjer.

P2: Ispitati doprinos percepcije socijalne podrške iz različitih izvora (obitelji, prijatelja i posebne osobe), prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskog uspjeha u objašnjenju kriterija vezanosti za školu.

Hipoteze

H1a: Postoji statistički značajna razlika u vezanosti za školu s obzirom na spol, pri čemu se pretpostavlja kako će djevojke postizati veće vrijednosti na mjeri vezanosti za školu u usporedbi s mladićima.

H1b: Postoji statistički značajna razlika u vezanosti za školu s obzirom na dob, pri čemu se pretpostavlja kako će mlađi učenici postizati veće vrijednosti na mjeri vezanosti za školu u usporedbi sa starijim učenicima.

H1c: Postoji statistički značajna razlika u vezanosti za školu s obzirom na smjer, pri čemu se pretpostavlja kako će učenici gimnazijskih razreda postizati veće vrijednosti na mjeri vezanosti za školu u usporedbi s učenicima strukovnih razreda.

H2: Značajni pozitivni prediktori vezanosti za školu su percepcija socijalne podrške (obitelji, prijatelja i posebne osobe), prisutnost najboljeg prijatelja u školi te školski uspjeh, pri čemu se pretpostavlja kako će percepcija socijalne podrške (obitelji, prijatelja i posebne osobe) i školski uspjeh biti izraženiji prediktori vezanosti za školu od prisutnosti najboljeg prijatelja u školi.

Metoda

Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici Srednje škole Valpovo različitih smjerova (opća gimnazija, komercijalist i ekonomist). Sudjelovali su učenici od prvog do četvrtog razreda u dobi od 14 do 19 godina (M=16.32, SD=1.224). U istraživanju je ukupno sudjelovalo 298 učenika od toga

209 (70.1%) učenica. Od ukupnog broja učenika sudjelovalo je 68 (22.8%) učenika prvih razreda srednje škole, 61 (20.5%) učenik drugih razreda srednja škole, 86 (28.9%) učenika trećih razreda srednje škole i 82 (27.5%) učenika četvrtih razreda srednje škole. U pogledu smjera koje učenici pohađaju sudjelovalo je 168 (56.4%) gimnazijalaca i 130 (43.6%) učenika strukovnih razreda. Što se tiče školskog uspjeha, od ukupnog broja ispitanika prosječna ocjena školskog uspjeha na kraju prethodnog razreda bila je 4.00 (*SD*=1.194). Najveći broj učenika prethodni razred završio je vrlo dobrim uspjehom (47%), a 0.3% učenika ponavlja razred.

Instrumenti

Na početku istraživanja učenici su ispunili ***Sociodemografski upitnik*** kako bi se utvrdili njihovi osnovni podaci. Upitnik je uključivao pitanja o dobi, spolu, školi, razredu, broju prijatelja u školi, prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskom uspjehu na kraju prethodnog razreda.

Za ispitivanje percepcije socijalne podrške koristila se ***Multidimenzionalna skala percipirane socijalne podrške*** (Medved i Keresteš, 2011) prilagođena prema *Multidimensional Scale Perceived Social Support* (Zimet, Dahlem, Zimet i Farley, 1988). Skala sadrži 12 tvrdnji, po četiri tvrdnje za mjerenje percipirane podrške obitelji (npr. „*Moja obitelj je voljna pomoći mi kod donošenja odluka*“), prijatelja (npr. „*Imam prijatelje s kojima mogu dijeliti radost i tugu*“) i posebne osobe (npr. „*Postoji posebna osoba koja je tu kada mi je potrebna*“). Zadatak sudionika bio je da na skali od 1 do 7 (1 = uopće se ne slažem do 7 = potpuno se slažem) označe stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom. Rezultat na subskalama formirao se kao suma odgovora na pojedinim česticama. Veći rezultat na pojedinoj subskali označavao je veću razinu percipirane socijalne podrške iz pojedinog izvora socijalne podrške. Pouzdanost cijele skale u prijašnjim istraživanjima (Canty-Mitchell i Zimet, 2000) je Cronbachα=0.93, a pouzdanost triju subskala kreće se od 0.89 do 0.91. U ovom istraživanju pouzdanost cijele skale je Cronbachα=0.84, a pouzdanost subskala kreće se od 0.68 do 0.86.

Za procjenu razine vezanosti za školu kod učenika koristila se ***Skala vezanosti za školu*** (Roviš i Bezinović, 2011). Skala sadrži 17 tvrdnji kojima se konceptualno mjere dva faktora: privrženost školi (emocionalna komponenta koja mjeri osjećaji prema školi i nastavnicima) i predanost školskim obvezama (ponašajna komponenta koja mjeri predanost radu, školskim obvezama i planiranje učenja). Privrženost školi mjerila se s deset tvrdnji (npr. „*Volim ići u školu*“, „*Sadržaj većine predmeta je zanimljiv*“, „*Ostvarujem dobru komunikaciju s nastavnicima*“). Predanost izvršavanju školskih obveza mjerila se sa sedam tvrdnji (npr. „*Redovito pišem domaće zadaće*“, „*Dobro planiram svoje*

dnevne obveze i aktivnosti“, „*Trudim se biti što bolji učenik*“). Odgovori su bilježeni na skali od četiri stupnja pri čemu je 0 označavalo nikad, a 3 vrlo često. Kako se ljestvice sastoje od različitog broja tvrdnji, obje su linearno transformirane na zajedničku mjernu ljestvicu od 0 do 100, što omogućuje neposredno uočavanje razlika u njihovim prosječnim vrijednostima. Veći rezultat na pojedinoj skali ukazuje na veću vezanost za školu, odnosno veću privrženost školi i veću predanost školskim obvezama. Pouzdanost subskale privrženost školi iznosi Cronbachα=0.87, a pouzdanost subskale predanost izvršavanju školskih obveza Cronbachα=0.86 (Roviš i Bezinović, 2011). U ovom istraživanju pouzdanost cijele skale vezanost za školu iznosi Cronbachα=0.86, pouzdanost subskale privrženost školi Cronbachα=0.88, a subskale predanost izvršavanju školskih obveza Cronbachα=0.86.

Postupak

Nakon dobivene suglasnosti Etičkog povjerenstva, za provedbu istraživanja, srednjoj školi Valpovo poslan je dopis sa zamolbom za sudjelovanje učenika u istraživanju. Nakon dobivene suglasnosti za provođenje istraživanja, s pedagoginjom škole dogovoreno je točno vrijeme provođenja istraživanja. U nekim razredima istraživanje se provodilo na početku, a u nekima na kraju sata razrednika. Prije početka ispunjavanja upitnika, sudionici su potpisali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga, istraživač je pokupio suglasnosti, podijelio upitnike te sudionicima objasnio svrhu i cilj istraživanja. Naglasio je sudionicima da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati. Također, rečeno im je da se u bilo kojem trenutku mogu obratiti istraživaču za dodatno pojašnjenje tijekom ispunjavanja upitnika te da će se dobiveni podaci koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Ispitivanje je trajalo približno 20 minuta.

Rezultati

Testiranje preduvjeta za korištenje parametrijskih postupaka

Prije primjene parametrijskih postupaka provjeren je normalitet distribucija Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Distribucije za sve varijable, osim za varijablu ukupnog rezultata vezanosti za školu, značajno odstupaju od normalne. Normalitet distribucija dodatno je provjeren pomoću grafičkog prikaza. Rezultati na skali vezanosti za školu kao i njene subskale, privrženost školi i predanost školskim obvezama, slijede trend normalne distribucije. Percipirana socijalna podrška

obitelji, prijatelja i posebne osobe pokazuju negativno asimetričnu distribuciju. Osim pomoću grafičkog prikaza, normalitet je provjeravan indeksom asimetričnosti (skewness) i indeksom spljoštenosti (kurtosis). Vrijednosti indeksa asimetričnosti kreću se u rasponu od -1.805 do -1.108, a vrijednosti indeksa spljoštenosti od -.251 do 2.673. Indeksi asimetričnosti (skewness) i indeksi spljoštenosti (kurtosis) za sve varijable nalaze se u rasponu kojim se može potvrditi normalitet distribucija. Levenovim testom provjereno je raspršenje standardnih rezidualnih rezultata. Test je potvrdio da je zadovoljena pretpostavka o homogenosti varijance za sve varijable. Na temelju vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti te uvidom u raspršenje standardnih rezidualnih rezultata može se reći da su zadovoljeni preduvjeti za korištenje parametrijskih postupaka u daljnjoj obradi rezultata. Ispunjeni su preduvjeti o nezavisnosti mjerenja i svi rezultati su izraženi na omjernoj ljestvici. U Tablici 1 prikazani su osnovni deskriptivni podaci kao i vrijednosti kojima se ispitivao normalitet distribucija. Deskriptivnom analizom utvrđeno je da su vrijednosti mjerenih varijabli vezanost za školu ukupan rezultat (*M* = 58.29), kao i subskala privrženost (M = 53.30) i predanost školi (*M* = 65.57) umjerene.

*Tablica 1.*Rezultati deskriptivne analize mjerenih varijabli

Varijabla	***M***	***Max***	***Min***	***SD***	***K-S***	***Indeksi asimetričnosti***	***Indeksi spljoštenosti***
Vezanost za školu uk.rez.	58.29	100	0	8.552	.051	-.292	.219
Privrženost	53.30	100	0	5.707	.068**	-.108	-.242
Predanost	65.57	100	0	4.464	.098**	-.419	-.251
Podrška obitelji	24.28	28	4	5.106	.233**	-1.805	2.863
Podrška prijatelja	23.72	28	4	4.602	.179**	-1.565	2.660
Podrška posebne osobe	24.29	28	4	4.964	.227**	-1.722	2.673

Napomena. M = aritmetička sredina, *Min* = minimalna vrijednost skale, *Max* = maksimalna vrijednost skale, *SD* = standardna devijacija, *K-S* = Kolmogorov-Smirnovljev test, ** p<.01

Razlike u vezanosti za školu s obzirom na spol

Kako bi se bolje objasnio konstrukt vezanosti za školu važno je steći uvid u to kako se vezanost za školu razlikuje u pogledu nekih osnovnih karakteristika kao što su dob, spol i smjer škole koji učenik pohađa.

Prvi problem bio je ispitati postoje li razlike na ukupnom rezultatu vezanosti za školu kod učenika srednje škole s obzirom na spol. Kako bi se ispitale razlike u vezanosti za školu s obzirom na spol korišten je t-test za nezavisne uzorke.

*Tablica 2.*Razlike u vezanosti za školu, privrženosti školi i predanosti školskim obvezama s obzirom na spol (*N*=283)

Varijable	Mladići (*n*=87)		Djevojke (*n*=196)			
	M	***SD***	***M***	***SD***	***t***	***p***
Vezanost za školu uk.rez.	54.80	9.086	59.68	8.171	-2.279	.02*
Privrženost školi	50.56	6.004	54.50	5.548	-1.627	.10
Predanost školskim obvezama	60.47	4.594	67.67	4.340	-2.261	.00**

Napomena. *M* = aritmetička sredina, *SD* = standardna devijacija, *t* = t-test, $^{*}p<$ .05, **p< .01

Rezutati t-testa (*t*(281)= -2.279, *p*< .05) ukazuju na to da djevojke (*M*=59.68, *SD*=8.171) izvještavaju o većoj vezanosti za školu nego mladići (*M*=54.80, *SD*=9.086). Kako bi se dobio bolji uvid u ovaj nalaz, ispitane su razlike u spolu s obzirom na dvije odvojene dimenzije vezanosti, privrženost školi i predanost školskim obvezama. Rezultati su pokazali da nema razlike između mladića i djevojaka na varijabli privrženost školi (*t*(286) = -0.749, *p*> .05). Na drugoj dimenziji, predanost školskim obvezama, djevojke postižu veće rezultate u odnosu na mladiće (*t*(292) = -2.691, *p*< .01).

Razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob

Nadalje, jednosmjernom analizom varijance ispitane su razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob učenika i prikazane u Tablici 3.

Tablica 3. Razlike u ukupnoj vezanosti za školu, privrženosti školi i predanosti školskim obvezama s obzirom na dob (*N*=284)

Varijabla	**Razred**	***N***	***M***	***SD***	***F***	***p***
	1	61	66.56	8.003		

Vezanost za školu uk. rez.	2	58	59.70	7.710	12.467	.000**
	3	85	58.84	8.340		
	4	80	50.35	8.100		
Privrženost školi	1	61	64.50	5.350	13.097	.000**
	2	58	55.83	5.103		
	3	85	52.70	5.486		
	4	80	43.40	5.120		
Predanost školskim obvezama	1	61	69.85	3.974	2.994	.031*
	2	58	66.19	3.832		
	3	85	67.00	4.913		
	4	80	59.95	4.628		

Napomena. N = broj ispitanika u subuzorku; *M* = aritmetička sredina; *SD* = standardna devijacija, *F* = F omjer, **p*<. 05, ***p*<.01

Rezultati su pokazali da vezanost za školu linearno opada od prvog do četvrtog razreda srednje škole, dakle učenici prvog razreda izvještavaju o najvećoj, a učenici četvrtog razreda o najmanjoj vezanosti za školu (*F*(3,283)= 12.467, *p*<.01). Provedena je post hoc analiza. Scheffeovim testom je utvrđeno da su učenici prvih razreda (*M*=66.56, *SD*=8.003) više vezani za školu od učenika trećih razreda (*M*=58.84, *SD*=8.340) i učenika četvrtih razreda (*M*=50.35, *SD*= 8.100), da su učenici drugih razreda (*M*=59.70, *SD*=7.710) više vezani za školu od učenika četvrtih razreda (*M*=50.35, *SD*=8.100) te da su učenici trećih razreda (*M* =58.84, *SD*=8.340) više vezani za školu od učenika četvrtih razreda (*M*=50.35, *SD*=8.100).

Nadalje, analizom varijance provjerene su razlike na dvije odvojene dimenzije vezanosti za školu s obzirom na dob. Rezultati analize varijance pokazali su da postoji statistički značajna razlika u privrženosti školi s obzirom na dob, pri čemu su mlađi učenici izvještavali o većoj privrženosti školi, nego stariji učenici (*F*(3,283)= 17.523, *p*< .01). Schefeovim testom potvrđeno je da su učenici prvih razreda (*M*=64.5, *SD*=5.350) više privrženi školi od učenika trećih razreda (*M*=52.7, *SD*= 5.486) i učenika četvrtih razreda (*M*=43.4, *SD*=5.120) te da su učenici drugih (*M*=55.83, *SD*= 5.103) i trećih razreda (*M*=52.7, *SD*=5.486) više privrženi školi od učenika četvrtih razreda (*M*=43.4, *SD*=5.120).

Rezultati ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika i na drugoj dimenziji vezanosti za školu, odnosno u predanosti školskim obvezama s obzirom na dob (*F*(3, 283)= 2.994, *p*< .01) pri čemu su učenici viših razreda manje predani školskim obvezama, nego učenici nižih razreda. Rezultati Scheffeovog testa pokazali su da postoji statistički značajna razlika između učenika prvih (*M*=69.85, *SD*=3.974) i četvrtih razreda (*M*=59.95, *SD*= 4.628), pri čemu učenici prvih razreda izvještavaju da su više predani školskim obvezama, nego učenici četvrtih razreda.

Razlike u vezanosti za školu s obzirom na smjer

Kako bi se provjerilo postoje li razlike u vezanosti za školu s obzirom na smjer učenika (gimnazijalci i učenici strukovnih razreda) proveden je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4. Razlike u vezanosti za školu, privrženosti školi i predanosti školskim obvezama s obzirom na smjer učenika (*N* = 284)

	Učenici gimnazijskih razreda		Učenici strukovnih razreda			
Varijable	***M***	***SD***	***M***	***SD***	***t***	***p***
Vezanost za školu uk.rez.	54.47	8.123	63.49	8.438	-4.640	.000**
Prrivrženost školi	48.20	5.390	60.13	5.494	-5.520	.000**
Predanost školskim obvezama	63.38	4.493	68.33	4.274	-1.982	.048*

Napomena. *M* = aritmetička sredina, *SD* = standardna devijacija, *t*=t-test, $^{*}p$<.05, **p< .001

T-testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učenika gimnazijskih i strukovnih razreda na ukupnom rezultatu skale vezanosti za školu ($t(282)$= -4,64, p<.001). Učenici strukovnih razreda izvještavali su o većoj vezanosti za školu (*M*=63.49, *SD*=8.438) nego učenici gimnazijskih razreda (*M*=54.47, *SD*=8.123). T-testom su ispitane i razlike u privrženosti i predanosti školskim obvezama s obzirom na smjer. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u privrženosti školi s obzirom na smjer ($t(286)$=-5.520, p< .001), pri čemu su učenici strukovnih razreda više privrženi školi (*M*=60.13, *SD*=5.494), nego učenici gimnazijskih razreda (*M*=48.2, *SD*=5.390). Također, postoji statistički značajna razlika u predanosti školskim obvezama s obzirom na smjer učenika ($t(292)$= -1.98, p< .05), pri čemu su učenici strukovnih razreda izvještavali o većoj predanosti školskim obvezama (*M*=68.33, *SD*=4.274) nego gimnazijalaci (*M*=63.38, *SD*=4.493).

Doprinos percepcije socijalne podrške, prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskog uspjeha na vezanost za školu

Kako bi se ispitao doprinos percepcije socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe, prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskog uspjeha na vezanost za školu korištena je hijerarhijska regresijska analiza. Prvo su provjereni preduvjeti za korištenje hijerarhijske regresijske analize. Vrijednosti Durbin-Watson kreću se oko vrijednosti 2, što ukazuje na to da reziduali nisu međusobno povezani. Osim toga, vrijednosti recipročnih vrijednosti *(Tolerance)* nisu niže od 0.10 što pokazuje da prediktori nemaju preko 10% zajedničkog varijabiliteta, odnosno nije došlo do efekta

multikolinearnosti. Prije provedbe regresijkih analiza, provjerene su interkorelacije mjerenih varijabli koje su prikazane u Tablici 5.

Tablica 5. Interkorelacije svih mjerenih varijabli i istraživanju (*N*=283)

Varijabla	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1. Vezanost za školu uk.rez.	-	.876**	.793**	.168**	-.116*	.307**	.258**	.206**
2. Privrženost školi		-	.401**	.104*	.-.103*	.319**	.314**	.241**
3.Predanost izvršavanju školskih obveza			-	.191*	-.078	.177*	.086	.094
4. Školski uspjeh				-	.508**	-.039	-.063	-.051
5.Najbolji prijatelj					-	-.044	-.292**	-.287**
6. Podrška obitelji						-	.336**	.345**
7. Podrška prijatelja							-	.724**
8.Podrška posebne osobe								-

Napomena. Najbolji prijatelj=dihotomna varijabla (1=učenik ima najboljeg prijatelja u školi, 2=učenik nema najboljeg prijatelja u školi), *< .05, **< .001

Nakon što su provjereni preduvjeti za provođenje regresijske analize, provedena je hijerarhijska regresijska analiza kojom se ispitivao doprinos percipirane socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe, školskog uspjeha te prisutnosti najboljeg prijatelja u školi za kriterije vezanost za školu ukupan rezultat te privrženost školi i predanost školskim obvezama kao odvojene dimenzije skale. Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazano su u Tablici 6.

Tablica 6. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza s dobi, spoli, smjerom, školskim uspjehom, prisutnosti najboljeg prijatelja i socijalnom podrškom obitelji, prijatelja i posebne osobe za kriterije vezanost za školu uk. rez., privrženost školi i predanost školi

	Vezanost za školu uk. rez.				**Privrženost školi**				**Predanost školi**			
	β	R^2	ΔR^2	*F*	β	R^2	ΔR^2	*F*	β	R^2	ΔR^2	*F*
Dob	-.32**	.18**		20.97**	-.36**	.23**		29.10**	-.15**	.05**		0.30*
Spol	.07				.02				.13*			
Smjer	.29**				.34**				.10*			
Dob	-.23**				-.31**				-.05			
Spol	.05				.00				.12*			
Smjer	.36**				.38**				.18**			
Školski uspjeh	.33**	.26**	.07**	19.45**	.21*	.27*	.03*	20.99**	.34**	.13**	.07**	8.66**
Najbolji prijatelj	-.25**				-.19*				-.22*			
Dob	-.24**				-.32**				-.07			
Spol	.08				.02				.14*			
Smjer	.28**				.30**				.16**			
Školski uspjeh	.31**				.18*		.		.34**			
Najbolji prijatelj	-.23**	.33**	.06**	16.63**	-.13*	.35**	.07**	18.78**	-.24*	.16*	.02*	6.68**
Podrška obitelji	.26**				.24**				.18*			
Podrška prijatelj	.06				.12				-.04			
Podrška posebne osobe	-.05				-.03				-.04			

Napomena. * $p < .05$; ** $p <. 001$; *SS* = 278

U prvom koraku, dob i smjer pokazale su se kao značajne varijable koje su doprinijele objašnjenju 18.6% varijance vezanosti za školu. Učenici nižih razreda i učenici strukovnih razreda postizali su veće vrijednosti na ukupnom rezultatu skale vezanost za školu. U drugom bloku uneseni su prediktori školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi. Rezultati su pokazali da školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi dodatno doprinose objašnjenju 7.6% varijance za kriterij vezanosti za školu, što je zajedno 26.3% varijance u objašnjenju vezanosti za školi. Manji broj označava prisutnost najbljeg prijatelja u školi zbog čega beta ponderi za ovu varijablu imaju negativne vrijednosti. Dakle, oni koji imaju najboljeg prijatelja u školi i oni koji imaju bolje ocjene su općenito vezaniji za školu. U trećem bloku dodatni prediktori bili su percipirana socijalna podrška obitelji, prijatelja i posebne osobe. Percipirana socijalna podrška obitelji dodatno je objasnila 6.7% varijance

za kriterij vezanosti za školu. Mladi koji percipiraju da imaju višu razinu socijalne podrške obitelji su vezaniji za školu. Dakle, prediktori dob, smjer, školski uspjeh, prisutnost najboljeg prijatelja u školi i percipirana socijalna podrška obitelji ukupno objašnjavaju 33% varijance za kriterij vezanosti za školu.

Kako bi se ispitao doprinos ovih prediktora na prvu dimenziju vezanosti, privrženost školi, provedena je druga hijerarhijska regresijska analiza. U prvom koraku su značajni dob i smjer koji su objasnili 23.9% varijance privrženosti školi. Mlađi i učenici strukovnih škola su privrženiji školi. U drugom koraku uključeni su prediktori školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja koji su dodatno objasnili 3.6% varijance kriterija privrženost školi. Kao i kod ukupnog rezultata vezanosti, i ovdje se pokazuje da su učenici čiji najbolji prijatelj pohađa istu školu i koji imaju bolje ocjene privrženiji školi. U posljednjem koraku uključene su dimenzije percipirana socijalna podrška obitelji, prijatelja i posebne osobe. Percipirana socijalna podrška obitelji dodatno je objasnila 7.9% varijance kriterija. Kao i u prethodnom modelu, učenici koji doživljavaju veću podršku obitelji su privrženiji školi. Dakle, ovaj model s prediktorima dob, spol, smjer, školski uspjeh, prisutnost najboljeg prijatelja u školi te percipirana socijalna podrška obitelji ukupno je objasnio 35.4% varijance za kriterij privrženost školi.

Treća hijerarhijska regresijska analiza provedena je kako bi ispitao doprinos percepcije socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe, školskog uspjeha te prisutnosti najboljeg prijatelja na drugu dimenziju vezanosti, predanost izvršavanju školskih obveza. U prvom koraku, prediktori dob, spol i smjer objasnili su 5.6% varijance. Djevojke, mlađi učenici i učenici strukovnih zanimanja su predaniji školi. U drugom koraku uvršteni su prediktori školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi koji su dodatno objasnili 7.7% varijance kriterija predanost izvršavanju školskih obveza. Pokazalo se opet da su učenici s boljim ocjenama i s prijateljem u toj školi predaniji izvršavanju svojih školskih obveza. U zadnjem koraku uključeni su prediktori percepcija socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe pri čemu je podrška obitelji dodatno doprinjeli objašnjenju 2.8% varijance kriterija, ponovno u smislu da oni koji percipiraju da imaju veću podršku obitelji će biti predaniji školi. Dakle, dob, spol, smjer, školski uspjeh, prisutnost najboljeg prijatelja te percipirana socijalna podrška kao prediktori doprinse objašnjenju 16.1% varijance za kriterij predanost školskim obvezama.

Rasprava

Cilj ovoga rada bio je ispitati doprinos percepcije socijalne podrške iz različitih izvora (obitelji, prijatelja i posebne osobe), prisutnosti najboljeg prijatelja u školi te školskog uspjeha u objašnjenju

vezanosti za školu. Osim toga, ispitivale su se razlike u vezanosti za školu s obzirom na spol, dob i smjer koje mogu biti korisne za bolje razumijevanje povezanosti varijable vezanost za školu s drugim konstruktima i njenim mogućim prediktorima.

Prvo se željelo ispitati postoje li razlike u vezanosti za školu općenito i odvojeno, odnosno u privrženosti i predanosti školi kod mladića i djevojaka. Sukladno očekivanom, djevojke su bile općenito vezanije za školu, a izvještavale su o većoj predanosti izvršavanju školskih obveza od mladića. Općenito, razvojni obrasci vezanosti za školu razlikuju se kod mladića i djevojaka. Naime, djevojke pokazuju veću intrinzičnu motivaciju u školskom kontekstu (Steinmayr i Spinath, 2009), postavljaju više ciljeve učenja (Nie i Liem, 2013), izvještavaju o većoj pripadnosti školi, kao i o većoj akademskoj motivaciji nego mladići (Goodenow, 1993). Neka istraživanja pokazuju da nastavnici imaju toplije odnose s djevojkama nego s mladićima (Birch i Ladd, 1997) te da djevojke pozitivnije percipiraju svoje odnose s nastavnicima nego mladići (Blankemeyer i sur., 2002). Nadalje, mladići koji svoje slobodno vrijeme ne koriste na odgovarajući način manje su predani svom radu i manje slušaju na nastavi nego djevojke koje slično provode slobodno vrijeme (Blankemeyer i sur., 2002). Prema prijašnjim istraživanjima, djevojke izvještavaju o daleko većoj vezanosti za školu u odnosu na mladiće (Lessard i sur., 2007; Liljeberg i sur., 2011; Oelsner i sur., 2011; Schneider i sur., 2008; Simons-Morton i sur., 1999; Thompson i sur., 2006; Winterflood, 2016). Mladići izvještavaju o nižoj razini privrženosti školi, nižoj razini predanosti školskim obvezama te o nižoj razini privrženosti nastavnicima, nego djevojke (Liljeberg i sur., 2011). Cernkovich i Giordano (1992) pronalaze da niža vezanost za školu predviđa delikvenciju kod mladića, ali ne i kod djevojaka. Perkins i suradnici (2013) izvještavaju o boljim ocjenama i većoj vezanosti za školu kod djevojaka nego kod mladića tijekom srednje škole. U ovome istraživanju, školski uspjeh bio je značajan prediktor vezanosti za školu. Odnosno, učenici koji su postigli veći školski uspjeh u prethodnom razredu izvještavali su o većoj vezanosti za školu, kao i većoj privrženosti i predanosti školi. Osim toga, školski uspjeh pokazuje se jače povezan sa vezanosti za školu kod djevojaka nego kod mladića (Goodenow, 1993). Bolji rezultati djevojaka u školi možda su zapravo povezani sa samopouzdanjem i intrinzičnom motivacijom koju učenice pokazuju za školu. Naime, mladići koji su imali veću intrinzičnu motivaciju i više razine samopouzdanja postizali su bolje rezultate u matematici od djevojaka (Tabachnick i Fidell, 2007). Čini se da su mladići općenito manje motivirani za rad i da uspostavljaju slabije emocionalne veze s nastavnicima i prijateljima u školi. Samim time ostvaruju niže rezultate na mjeri predanost školskim obvezama.

Nadalje, ovim istraživanjem ispitivalo se postoje li razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob. U našem uzorku sudjelovali su učenici srednje škole od prvog do četvrtog razreda. Rezultati su pokazali da općenito vezanost za školu opada s povećanjem dobi. Dakle, učenici prvog razreda srednje škole izvještavali su o najvećoj, a učenici četvrtog razreda srednje škole o najmanjoj vezanosti za školu. Ovakvi nalazi u skladu su sa prijašnjim istraživanjima. Roviš i Bezinović (2011) također indiciraju da je predanost školi niža kod učenika viših razreda te da je emocionalan odnos sa školom starijim učenicima manje važan nego mlađima. Također, rezultati istraživanja koje su proveli Thompson i suradnici (2006) ukazuju na linearan pad vezanosti za školu kod učenika srednje škole. Simons-Morton i suradnici (1999) predlažu da se pad u vezanosti za školu može pojaviti kao rezultat normativnog razvoja adolescenata. Naime, adolescenti postaju sve manje orijentirani na školu, što može voditi do njihova smanjenja vezanosti za istu. Uz to, srednje škole takvo kritično razdoblje možda uopće ne uzimaju u obzir, pa su slabo usklađene s razvojnim potrebama adolescenata. Prijelaz u srednju školu vrlo je stresno razdoblje za adolescente koji se uz brojne tjelesne, emocionalne i kognitivne promjene u ovom periodu moraju nositi s teškim odgojno-obrazovnim situacijama na koje često nisu spremni (Rukavina, 2017). U srednjoj školi smanjuje se osjećaj zajedništva između nastavnika i učenika. Osim toga, učenici više nemaju mogućnosti bolje upoznati svoje nastavnike, kao što je to bilo u osnovnoj školi. Stoga su prilike za razvoj vezanosti za školu u srednjoj školi puno manje nego u osnovnoj. Uz to, u srednjim školama veći je naglasak na postignuću što dovodi do kompetitivne atmosfere. Pritisci su prisutni tijekom cijele srednje škole s tim da se povećavaju u završnim razredima kada se učenici počinju pripremati za državnu maturu, upise na fakultet ili traženje posla što može objasniti manju vezanost za školu upravo u višim razredima. Hawkins i suradnici (2001) pokazuju da intervencije usmjerene na povećanje vezanosti za školu u višim razredima osnovne škole imaju svoje učinke i kasnije, u srednjoj školi. Iz tog razloga, kako bi se ostvarila veća vezanost za školu kod učenika srednje škole, provođenje intervencija predlaže se već u ranijoj dobi, tj. u nižim razredima osnovne škole.

U ovom istraživanju ispitivale su se i razlike u vezanosti za školu s obzirom na smjer škole koji učenik pohađa. Ispitivalo se gimnazijalce i učenike strukovnih smjerova. Iako je za pretpostaviti da će različiti pristupi učenja, poučavanja i različiti načini rada utjecati na vezanost za školu, ovo pitanje malo je istraživano. Roviš i Bezinović (2011) pronalaze da su gimnazijalci predaniji školskim obvezama od učenika trogodišnjih i četverogodišnjih strukovnih škola. Nasuprot tome, u ovom istraživanju učenici strukovnih razreda izvještavali su o većoj predanosti i privrženosti školi od

učenika gimnazijskih razreda. Moguće je da je na ove rezultate utjecalo provođenje istraživanja unutar jedne ustanove u kojoj se obrazuju i gimnazijalci i učenici strukovnih smjerova. Dakle, i jedna i druga skupina učenika obrazuje se u istom okruženju i vrlo sličnim uvjetima, a moguće da im nastavu predaju i isti nastavnici. K tome, uzorak u ovom istraživanju je puno manji nego uzorak u istraživanju koje su proveli Roviš i Bezinović (2011). Stoga je moguće je da su na rezultate utjecali nesistematski varijablilni faktori koji se u većem uzorku međusobno poništavaju. U svakom slučaju, predlažu se daljnja istraživanja ove povezanosti.

Nadalje, cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos percepcije socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe, prisutnosti najboljeg prijatelja te školskog uspjeha na vezanost za školu. Pretpostavljalo se da će percepcija socijalne podrške i školski uspjeh biti izraženiji prediktori vezanosti za školu od prisutnosti najboljeg prijatelja u školi. U skladu s tim, istraživanje je pokazalo da socijalna podrška obitelji i školski uspjeh više doprinose objašnjenju vezanosti za školu, nego prisutnost najboljeg prijatelja u školi. Ou (2005) navodi da su obrazovna postignuća rezultat interakcija učenika, njihovih vršnjaka, obitelji i škole. Literatura u području socijalne podrške sugerira da postoji snažna veza između percipirane socijalne podrške značajnih drugih i psihološke dobrobiti pojedinca (Williams i McGee, 1991). Također, primanje socijalne podrške od značajnih drugih može znatno pridonijeti većem samopoštovanju (Cohen i Wills, 1985). U školskom okruženju, socijalna podrška se pokazuje kao snažan zaštitnik u borbi protiv stresa i negativnih emocionalnih reakcija (Compas, Slavin, Wagner i Vannatta, 1986). Schneider i suradnici (2008) ispitujući utjecaj socijalne podrške na vezanost za školu pronašli su da podrška roditelja predviđa vezanost za školu u prvom i drugom razredu srednje škole za mladiće i djevojke, pri čemu je ta povezanost bila izraženija u drugom razredu. Naime, Schneider i suradnici (2008) sugeriraju da percipirana socijalna podrška roditelja ima jedinstvenu ulogu u jačanju vezanosti za školu i akademske motivacije kod učenika srednje škole. U ovom istraživanju percipirana podrška prijatelja nije značajno objasnila vezanost za školu. Ovaj nalaz u skladu je s rezultatima Schneider i suradnici (2008), prema kojima percipirana podrška prijatelja također nije predvidjela vezanost za školu. Izgleda da je kod vezanosti za školu uloga prijatelja nešto slabija, nego uloga obitelji. Wentzel i suradnici (2004) pronalaze da uzajamno prijateljstvo u srednjoj školi nije bio značajan prediktor društvene i akademske prilagodbe, već je samo prethodio nekim pozitivnim aspektima prilagodbe. Iako se adolescenti u srednjoj školi sve više odvajaju od svojih roditelja, a više se usmjeravaju na odnose s vršnjacima izgleda da podrška roditelja i dalje ostaje od iznimne važnosti za njihovu akademsku prilagodbu i zadovoljstvo školom. Veliki je izazov za

roditelje ostati uključen u život adolescenata, no podrška roditelja i njihova uključenost mogu značajno utjecati na učenikova iskustva u školi. Naime, prevladavanjem prepreka koje se nalaze između roditelja i adolescenata, roditelji mogu olakšati prilagodbu djece u srednjoj školi i doprinijeti da ostanu više vezani za istu. S obzirom na dosadašnja istraživanja, ne čudi da je i u modelu ovog rada socijalna podrška obitelji bila izraženiji prediktor vezanosti za školu, nego podrška prijatelja i posebne osobe. Nadalje, školski uspjeh na kraju prethodnog razreda dodatno je dao doprinos objašnjenju vezanosti za školu. U skladu s tim nalazom, Oelsner i suradnici (2011) pronašli su da lošiji akademski uspjeh dovodi do manje vezanosti za školu. Drugi također sugeriraju na snažnu povezanost akademskog uspjeha i vezanosti za školu (Stewart, 2008). Naime, učenici koji su izvještavali o vrlo niskoj vezanosti za školu imali su lošiji akademski uspjeh u odnosu na one učenike koji su bili više vezani za školu (Rueger, Malecki i Demaray, 2010). S obzirom na prijašnja istraživanja, upitan je smjer povezanosti školskog uspjeha i vezanosti za školu. U ovom istraživanju, vezanost za školu dodatno je objasnila i prisutnost najboljeg prijatelja u školi. Može se reći da će učenici više biti vezani za školu ukoliko je u istoj školi i njihov najbolji prijatelj. S obzirom na nalaze, može se reći da prisutnost najboljeg prijatelja u školi ima veliki značaj za prilagodbu učenika. Adolescenti koji u školi imaju bliskog prijatelja pokazuju veću tendenciju prosocijalnog ponašanja. Ova povezanost između prisutnosti najboljeg prijatelja i nekih pozitivnih aspekata prilagodbe djelomično se može objasniti činjenicom da adolescenti koji pokazuju dobre sposobnosti u jednom području (sklapanju bliskog prijateljstva) također to čine i u drugim područjima (Bernd, Laychak i Park, 1990).

Nadalje, u ovom istraživanju ispitan je doprinos percipirane socijalne podrške, školskog uspjeha i prisutnosti najboljeg prijatelja na dvije odvojene dimenzije vezanosti za školu, privrženost školi i predanost školskim obvezama. Školski uspjeh u prethodnom razredu i prisutnost najboljeg prijatelja u školi objasnili su 3.6% kriterija privrženost školi, a 7.7% kriterija predanost školskim obvezama. Percipirana socijalna podrška obitelji dodatno je objasnila 7.9% varijance privrženosti školi, a 2.8% varijance predanosti školskim obvezama. Dakle, može se reći da je percipirana socijalna podrška obitelji izraženiji prediktor privrženosti školi, nego školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja. S druge strane, školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi bili su izraženiji prediktori predanosti školskim obvezama, nego percipirana socijalna podrška obitelji. Izgleda da socijalna podrška važnih osoba u životu utječe na bliske odnose koje učenici stvaraju s nastavnicima i samom školom, dok školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi dovodi do veće motivacije za učenjem, radom i izvršavanjem školskih obveza.

U ovom istraživanju vezanost za školu izražena je kao ukupan rezultat skale koja sadrži dvije nezavisne dimenzije, odnosno privrženost školi i predanost školskim obvezama. Kod ukupnog rezultata gubi se dio podataka i postavlja se pitanje koja je od dvije nezavisne dimenzije izraženija. Kako su rezultati izraženi i na svakoj subskali odvojeno, uočljivo je da su model s ukupnim rezultatom vezanosti za školu i model koji uključuje subskalu privrženost školi vrlo slični. Isti prediktori objasnili su 33% kriterija ukupne skale vezanost za školu i 34.5% kriterija privrženost školi. Osim toga, interkorelacija ukupne skale, vezanost za školu i subskale, privrženost školi izrazito je visoka (87,9%) što ukazuje na veliku vjerojatnost preklapanja ova dva pojma. Budući da se u području istraživanja vezanosti za školu vode mnoge rasprave upravo oko preklapanja pojmova, ovakav nalaz nije neočekivan.

Čini se da uz roditelje, i prijatelji imaju utjecaj na predanost radu, organiziranju učenja i na sam uspjeh učenika u školi, dok na emocionalnu dimenziju, privrženost školi, značajno doprinosi podrška obitelji. Prema Klem i Connell (2004) socijalna podrška roditelja i nastavnika ima vrlo značajan utjecaj na adolescente koji se nalaze na prelasku iz osnovne u srednju školu. Naime, podrška roditelja može poboljšati socijalne odnose u školi i povećati akademsku motivaciju. S druge strane, podrška od strane vršnjaka ispunjava potrebu za prijateljstvom i uvelike pridonosi osjećaju zadovoljstva školom. U skladu s tim, Estell i Perdue (2013) analizirajući socijalnu podršku obitelji, vršnjaka i nastavnika dijele socijalnu podršku na dvije komponente, afektivnu i ponašajnu. Podrška obitelji pokazala se značajnim prediktorom vezanost za školu, kao i njenih dimenzija privrženosti i predanosti školi. Mackinnon (2012) sugerira da socijalna podrška i situacija u obitelji značajno utječu na zadržavanje učenika u školi i postizanje uspješnih rezultata u visokom obrazovanju. Dok vršnjaci mogu zadovoljiti potrebe za ljubavlju, suosjećanjem i razumijevanjem tijekom stresnog razdoblja srednje škole, roditelji mogu značajno utjecati na njihovu akademsku motivaciju (Jayarathna, 2014). Wang i Eccles (2012) također smatraju da različiti izvori podrške nisu jednako važni u njihovom utjecaju na školovanje.

Hawkins i suradnici (2001) su proveli intervenciju kojoj je cilj bio povećanje vezanosti za školu, a koja je uključivala roditelje, učenike i nastavnike. Intervencija je provedena više puta, u nižim i višim razredima osnovne škole, a odnosila se na trening za učitelje o upravljanju učionicama, metodama poučavanja te socijalnim sposobnostima. Cilj intervencije bio je podučiti roditelje praćenju i podupiranju prosocijalnog ponašanja kod djece te pomoći djeci da uspiju u školi i smanje rizik za rano korištenje štetnih tvari. Pronašli su da preventivne intervencije u osnovnoj školi mogu imati

dugoročan pozitivan učinak na vezanost za školu. S obzirom na te nalaze i na ovo istraživanje, predlažu se intervencije u nižim razredima osnovne škole koje će biti usmjerene na povećanje akademske motivacije s naglaskom na dječake, a u koje će biti uključeni i roditelji i nastavnici. Pri intervencijama usmjerenim na povećanje vezanosti za školu svakako se treba uzeti u obzir podrška obitelji, prijatelja, pripadanje vršnjačkim grupama, predanost radu i školsko okruženje. Unutar školskog okruženja trebalo bi osigurati aktivno sudjelovanje obitelji u školskim obvezama djece, podučavati učenike emocionalnim i socijalnim vještinama aktivnog sudjelovanja u školi, osigurati stručno usavršavanje nastavnika kako bi više naučili o zadovoljavanju različitih kognitivnih, emocionalnih i socijalnih potreba adolescenata te raditi na povjerljivim i brižnim odnosima učenika s nastavnicima, roditeljima i vršnjacima.

Doprinos, ograničenja i implikacije rada te smjernice za buduća istraživanja

Ovim radom doprinijelo se boljem razumijevanju čimbenika koje prethode vezanosti za školu. Naime, rad je ukazao na važnost koju socijalna podrška obitelji ima na vezanost za školu. Nešto manju ulogu imala je prisutnost najboljeg prijatelja u školi. Također, potvrdilo se da je školski uspjeh u uskoj vezi s učenikovom vezanosti za školu. Osim toga, o većoj vezanosti za školi izvještavali su mlađi u odnosu na starije učenike, djevojke u odnosu na mladiće te učenici strukovnih u odnosu na učenike gimnazijskih razreda.

Jedno od ograničenja ovoga rada je nemogućnost ispitivanja doprinosa broja prijatelja na vezanost za školu. Naime, Mouton, Hawkins, McPherson i Copley (2014) predlažu da slabe veze s vršnjacima dovode do niže razine privrženosti školi. Iako u ovom radu to nije bilo ispitano, svakako se predlaže ispitati ovaj odnos. Također, pri mjerenju socijalne podrške nije mjerena socijalna podrška nastavnika koja može imati važnu ulogu kod učenikove vezanosti za školu. Osim toga, ispitivane su razlike s obzirom na smjer učenika iako je istraživanje provedeno u jednoj ustanovi. Svi ispitanici obrazovali su se u istom okruženju, sličnim uvjetima rada, a moguće da su im predavali isti nastavnici. K tome, u istraživanju su sudjelovali učenici strukovnih smjerova u kojima prevladavaju djevojke što je moglo znatno utjecati na rezultate pri ispitivanju ovih razlika te je upitno koliko se rezultati za ovo pitanje mogu generalizirati. Budući da istraživanja upućuju na razlike u vezanosti za školu s obzirom na vrstu škole koju učenik pohađa (Roviš i Bezinović, 2011), predlažu se daljnja istraživanja ovih nalaza. U budućim istraživanjima bilo bi korisno prikupiti i podatke o socijalnoj podršci iz drugog izvora.

Još jedno ograničenje istraživanja je nemogućnost zaključivanja o uzročno-posljedičnom slijedu. Naime, iako se ispitivao doprinos percipirane socijalne podrške (obitelji, prijatelja i zmačajnih drugih), školskog uspjeha i prisutnosti najboljeg prijatelja na vezanost za školu, nije se ispitao doprinos vezanosti za školu na ostale varijable mjerene u ovom istraživanju. Budući da naši rezultati sugeriraju na iznimnu važnost socijalne podrške obitelji, preporuča se svakako raditi na tim odnosima pri intervencijama kojima je cilj ostvariti veću vezanost za školu. Osim toga, takve intervencije najbolje je početi provoditi već u nižim razredima osnovne škole, jer kao takve svoje doprinose pokazuju i u kasnijoj dobi (Hawkins i sur., 2001).

S obzirom na važnost koju roditelji, prijatelji i nastavnici imaju kod učenikove vezanosti za školu predlaže se u školama naglašavati promicanje zdravih socijalnih odnosa. Preporuča se uključiti učenike i roditelje u planiranje aktivnosti za školsku godinu te provoditi radionice za roditelje kojima bi glavni cilj bio osposobiti ih da se više uključe u školske aktivnosti i obveze svoje djece. Osim toga, važno je pružiti i učenicima mogućnost uvježbavanja emocionalnih, socijalnih i akademskih vještina za aktivno sudjelovanje u školi. Uz sve to, predlaže se nastavnicima pružiti stručno osposobljavanje kako bi vježbali upravljati učionicom i poticali pozitivno školsko okruženje te kako bi ih se osvijestilo o potrebama i problemima s kojima se susreću adolescenti, a koje srednje škole često ne uzimaju u obzir svojim načinom rada. Na kraju, svakako se savjetuje promicati pozitivne odnose među učenicima, nastavnicima, roditeljima i ostalim školskim osobljem koji promiču otvorenu komunikaciju i pripadnost školskoj zajednici.

Zaključak

Cilj ovoga rada bio je ispitati kako percepcija socijalne podrške iz različitih izvora doprinosi privrženosti školi i predanosti školskim obvezama te razlike u vezanosti za školu s obzirom na dob, spol i smjer.

Očekivalo se da će postojati statistički značajna razlika u vezanosti za školu s obzirom na dob, spol i smjer škole. Pokazalo se, u skladu s pretpostavkama, da su učenice i mlađi učenici vezaniji za školi, ali, suprotno očekivanom, pokazalo se da su učenici gimnazijskih razreda manje vezani za školu od učenika strukovnih razreda.

Pretpostavljalo se da će značajni pozitivni prediktori vezanosti za školu biti percepcija socijalne podrške (obitelji, prijatelja i značajnih drugih), prisutnost najboljeg prijatelja u školi te

školski uspjeh, pri čemu će percepcija socijalne podrške (obitelji, prijatelja i značajnih drugih osoba) i školski uspjeh biti izraženiji prediktori vezanosti za školu od prisutnosti najboljeg prijatelja u školi. Rezultati su pokazali da je školski uspjeh najizraženiji prediktor vezanosti za školu, nešto manje percepcija socijalne podrške obitelji, a najmanje prisutnost najboljeg prijatelja u školi.

Nadalje, dodatno je ispitan doprinos percipirane socijalne podrške obitelji, prijatelja i posebne osobe, školskog uspjeha i prisutnosti najboljeg prijatelja na dvije odvojene dimenzije vezanosti za školu, privrženost školi i predanost školskim obvezama. Pokazalo se da su školski uspjeh i prisutnost najbljeg prijatelja izraženiji prediktori predanosti školskim obvezama, nego percipirana socijalna podrška obitelji. S druge strane, percipirana socijalna podrška obitelji izraženiji je prediktor privrženosti školi, nego školski uspjeh i prisutnost najboljeg prijatelja u školi.

S obzirom na navedena ograničenja u ovome radu, preporučaju se daljnja istraživanja odnosa percipirane socijalne podrške iz različitih izvora, školskog uspjeha, prisutnosti najboljeg prijatelja i vezanosti za školu.

Literatura

Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., i Liddle, H. A. (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Yuth and Adolescence*, *35*(1), 105-113.

Bachar, E., Canetti, L., Bonne, O., Kaplan De-Nour, A., i Shalev, A. Y. (1997). Pre-Adolescent Chumship as a Buffer Against Psychopathology in Adolescents with Weak Family Support and Weak Parental Bonding. *Child Psychiatry and Human Development,27*(4), 209-220.

Bandura, A, (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Rewiew, 84,* 191-215.

Bergin C., i Bergin D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Rewiew*, *21*(2), 141-170.

Berndt, T. J., Hawkins, J. A., i Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 13-41.

Birch, S. H., i Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Blankemeyer, M., Flannery, D. J., i Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in shildren's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*(3), 293-304.

Blum, R. W., McNeely, C. A., i Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: Zhe untapped power of schools to improve the health of teens. Center for Adolescent Health and Development*. University of Minnesota.

Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., i Markiewicz, D. (2001). Developmental Profiles of Peer Social Preference Over the Course of Elementary School: Associations With Trajectories of Externalizing and Internalizing Behavior. *Developmental Psychology, 37*(3), 308-320.

Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., i Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *35*(4), 504-514.

Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., i Na, G. (2012). The Effects of School Bonding on High School Seniors' Academic Achievement. *Journal of Counseling & development, 90*(4), 467-480.

Buhrmester, D., i Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development, 58,* 1101-1113.

Canty-Mitchell, J. i Zimet, G. D. (2000). Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Urban Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *28*(3), 391-400.

Catalano, R. F., i Hawkins, J. D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior.* New York: Guilford.

Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Newcomb, M. D., i Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: a test of the social development model. *Journal of Drug Issues*, *26*(2), 429-455.

Cernkovich, S. A., i Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, *30*(2), 261-291.

Chang, J., i Le, T. N. (2005). The Influence of Parents, Peer Delinquency, and School Attitudes on Academic Achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese Youth. Crime & delinquency, *51*(2), 238-264.

Christenson, S. L., i Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 36-39.

Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, *38*(5), 300-314.

Cohen S., Underwood, L. G., i Gotlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention.* Oxford, New york: Oxford, university press.

Cohen, S., i Wills, T. A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 310-357.

Colarossi, L. G. i Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, *27*(1), 19-30.

Compas, B. E., Slavin, L. A., Wagner, B. M., i Vannatta, K. (1986). Relationship of Life Events and Social Support with Psychological Dysfunction among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *15*(3), 205-221.

Connell, J. P., i Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. *Minnesota Symposia of Child Psychology*, *23*, 43 – 77.

Crosnoe, R., Cavanagh, S., i Elder, G. H. (2003). Adolescent friendship as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociologcal Perspectives, 46*(3), 331-352.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., i Wold, B. (2009). School-Related Social Support and students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303-318.

Danziger, S. K. (1995). Family Life and Teenage Pregnancy in the Inner-City: Experiences of African-American Youth. *Children and Youth Services Review, 17*(1/2), 183-202.

Eisele, H., Zand, D. H., i Thomson, N. R. (2009). The role of sex, self-perception, and school bonding in predicting academic achievement among middle class African American early adolescents. *Adolescence, 44*(176), 773-796.

Elliott, D. S., Huizinga, D., i Ageton, S. S. (1982). *Explaining delinquency and drug use.* Boulder, Colorado: Behavioral Research Institute.

Elmore, G. M., i Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the School, 47*(6), 525-537.

Estell, D. B., i Perdue, N. H. (2013). Social Support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools, 50*(4), 325-339.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.

Fredricks, 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.

Garcia-Reid, P., Petterson, C. H., i Reid, R. J. (2015). Parent and Teacher Support Among Latino Immigrant Youth: Effects on School Engagement and School Trouble Avoidence. *Education and Urban Society, 47*(3), 328-343.

Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J., i Sippola, L. K. (1996). Interactions between Family Environment and Friendship and Associations with Self-Perceived Well-Being during Early Adolescece. *Child Development, 67,* 2201-2216.

Giannotta, F., i Özdemir, M. (2013). School Bonding and Alcohol Use in Italian Early Adolescents: What Comes First*? Merrill – Palmer Quarterly, 59*(3).

Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achivement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.

Grossman, K. E., Grossmann, K., i Zimmermnn, P. (1999). *A wider view of attachment and axploration: Stability and change during the years of immaturity.* Handbook of attachment: Zheory, research, and clinical applications, New York: Guilford Press.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., i Barrica J. M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(2), 111-117.

Hawkins, J. D., Guo, J., Hill, K. G., Battin-Pearson, S., i Abbott, R. D. (2001). Long-Term Effects od the Seattle Social Development Intervention on School Bonding Trajectiories. *Applied Developmental Science, 5*(4), 225-236.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency.* Berkeley, California: University of California Press.

Iglesia, G., Stover, J. B., i Liporace, M. F. (2014). Perceived Social Support and Academic Achievement in Argentinean College Students. *Europe's Journal of Psychology*, *10*(4), 637-649.

Jayarathna, L. C. H. (2014). Perceived Social Support and Academic Engagement. *Kelaniya Journal of Management*, *3*(2), 85-92.

Kelly, D. H., i Pink, W. T. (1973). School commitment, youth rebellion and delinquency. *Criminology*, *10*(4), 473-485.

Kerpelman, J. I., Eryigit, S., i Stephens, C. J. (2008). African American Adolecents' Future Education Orientation Associations with Self-efficacy, Ethnic Identity, and Perceived Parental Support. *Journe of Youth Adolescence, 37*, 997-1008.

Klem, A. M., i Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.

Laible, D. J., i Carlo, G. (2004). The Differential Relations of Maternal and Paternal Support and Conrol to Adolescent Social Competence, Self-Worth, and Sympathy. *Journal of Adolescent Research*, *19*(6), 759-782.

Lessard, A., Yergeau, E., Fortin, L., i Poirier, M. (2007). School Bonding: Helping At-Risk Youth Become Students At-Promise. *LEARNing Landscapes, 1*(1), 185-195.

Leutar, Z., i Oršulić, V. (2015). Povezanost socijalne podrške i nekih aspekata roditeljstva u obiteljima s djecom s teškoćama u razvoju. *Revija za socijalnu politiku*, *22*(2), 153-176.

Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., i Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence, 34*(1), 1-9.

Mackinnon, S. P. (2012). Perceived Social Support and Academic Achievement: Cross-Lagged Panel and Bivariate Growth Curve Analyses. *Journal of Youth Adolescence, 41*(4), 474-485.

Maddox, S. J., i Prinz, R. J. (2003). School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables. *Clinical Child and Family Psychology*, *6*(1), 31-49.

Malecki, C. K., i Demaray M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of child and adolescent social support scale. *Psychology in the schools*, *39*(1), 1-18.

Medved, A., i Keresteš, G. (2011). Usamljenost u ranoj adolescenciji: spolne i dobne razlike te povezanost sa socijalnim odnosima. *Društvena istraživanja*, *2*(112), 457-478.

Murray, C., i Greenberg, M. T. (2001). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigetion of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, *38*(5), 423-445.

Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., i Copley, J. (2014). School Attachment: perspectives of low-attached high school sudents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational*, *16*(3), 197-304.

Nie, Y., i Liem, G. A. D. (2013). Extending antecedents of achievement goals: The double-edged sword effect of social-oriented achievement motive and gander differences. *Learning and Individual Differences*, *23*, 249-255.

Oelsner, J., Lippold, M.A., i Greenberg, M. T. (2011). Factor Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, *31*(3), 463-487.

Ou, S. (2005). Patways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, *26*(5), 578-611.

Parker, J. G., i Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatifaction. *Developmental Psychology*, *29*(4), 611-621.

Patterson, C. J., Cohn, D. A., i Kao, B. T. (1989). Maternal warmth as a protective factor against risks associated with peer rejection among children. *Development and Psychopathology*, *1*, 21-38.

Perkins, D. F., Syvertsen, A. K., Mincemoyer, C., Chilenski, S. M., Olson, J. R., Berrena, E., Greenberg, M., i Spoth, R. (2013). Thriving in School: The Role oh Sixth-Grade Adolescent-Parent-School Relationships in Predicting Eighth-Grade Academic Outcames. *Youth & Society*, *48*(6), 739-762.

Reitz, E., Deković, M., Meijer, A. M., i Engels, R. (2006). Longitudinal Relations Among Parenting, Best Friends, and Early Adolescent Problem Behavior. *Journal of Early Adolescence*, *26*(3), 271-195.

Roviš, D., i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor, 190*(2), 185-208.

Rueger, S. Y., Malecki, K., i Demaray, M. K. (2010). Relationship Between Multiple sources of Perceived Social Support and Pychological and Academic adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journe of Youth Adolescence*, *39*(1), 47-61.

Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školi i studij. *Školski vjesnik, 66*(1), 107-122.

Sakiz, G., Pape, S. J., i Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms. *Journal of School Psychology, 50,* 235-255.

Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., i 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.

Sherman, A. M., Lansford, J. E., i Volling, B. L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships, 13*, 151-165.

Shin, R. Q., Daly, B. P., i Vera, E. M. (2007). The relationship of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Profesional School Conseling, 10*, 379-388.

Simons-Morton, B. G., i Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth & Society, 41*(1), 3-25.

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.

Sivandini, A., Koohbanani, S. E., i Vahidi, T. (2013). The Relation Betwen Social Support and Self-efficacy with Academic Achievement and School Satisfaction among female Junior High School Students in Birjand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 84*, 668-673.

Stauffacher, K., i DeHart, G. B. (2006). Crossing social contexts: Relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood. *Applied Developmental Psychology, 27*, 228-240.

Steinmayr, R., i Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80-90.

Steinberg, L., i Cuffman, E. (1996). Maturity of Judgment in Adolescence: Psychosocial Factors n Adolescent Decision Making. *Law and Human Behavior*, *20*(3), 249.272.

Stewart, E. B. (2008). School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and – Individual – Level Factors on Acadeic Achievement. *Education and Urban Society*, *40*(2), 179-204.

Stipek, D. (2002). *Good instruction is motivating.* San Diego: Academic Press.

Stocker, C. M. (1994). Children's Perceptions of Relationships with Siblings, Friends, and Mothers: Compensatory Processes and Links with Adjustment. *Child Psychology & Psychiatry $ Allied Disciplines*, *35*(8), 1447-1459.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W W Norton & Co.

Tabachnick, B. G., i Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.

Taylor, Z. E., Congerm R. D. i Robins, R. W., i Widaman, K. F. (2015). Parenting Practices and Perceived Social Support: Longitudinal Relations With the Social Competence of Mexican-Origin Children. *Journal of Latina/o Psychology*, *3*(4), 193-208.

Thompson, D. R., Lachan, R., Overpeck, M., Ross, J. G., i Gross, L. A. (2006). School Connectedness in the Health Behavior in School-Aged Children Study: The Role of Student, School, and School Neighborhood Characteristics. *Journal of School Health*, *76* (7), 379-386.

Thornberry, T. P. (1987). Toward an internacional theory of delinquency. *Criminology 25*, 863-891.

Thornberry, T. P., Lizotte, A. J. Krohn, M. D., Farnworth, M., i Jang, S. J. (1991). Testing interactional theory: An examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency. *Journal of Criminal Law and Criminology, 82*, 3-35.

Updegraff, K. A., McHale, S. M., i Crouter, A. C. (1996). Gander Roles in Marriage: What Do They Mean for Girls' and Boys' School Achievement? *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 73-88.

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*, 204-319.

Vrbec, A. (2015). *Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata*. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Walters, K., i Bowen, G. L. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program. *Child and Adolescent Social Work Journal, 14*(6), 413-426.

Wang, M., i Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development, 83*(3), 877-895.

Waters, S. K., Cross, D. S., i Runions, K. (2009). Social and Ecological StructuresSupporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health, 79* (11), 516-524.

Wentzel, K.. R., Caldwell, K. A., i Barry, C. M. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*. *96*(2), 195-203.

Williams, E., i Radin, N. (1993). Paternal involvment, maternal employment, and adolescents' academiv achievement: An 11-Year Follow-Up. *American Orthopsychiatric Association, 63*(2), 306-312.

Williams, S., i McGee, R. (1991). Adolescents' Self-Perceptions of Their Strenghts. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(3), 325 – 337.

Winterflood, H. (2016). *Developmental Strengths, School Bonding, and Academic Achievement in First Nation's Youth.* Diplomski rad, Universiti of Kalgary.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., i Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale od Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41.