Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata

Vrbec, Andreja

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:727701

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata

Andreja Vrbec

Zagreb, lipanj 2015.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata

Andreja Vrbec

doc.dr.sc. Valentina Kranželić

Zagreb, lipanj 2015.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad ***Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata*** i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Andreja Vrbec

Zagreb, 02. lipnja 2015.

Sadržaj

1. UVOD 7
   1.1 Koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika 8
   1.2 Karakteristike školskog okruženja 12
      1.2.1 Rizični čimbenici u školskom okruženju 13
      1.2.2 Zaštitni čimbenici u školskom okruženju 15
   1.3 Školski neuspjeh 17
      1.2.1 Napuštanje škole kao posljedica školskog neuspjeha 20
   1.4 Školska privrženost i problemi u ponašanju adolescenata 22
   1.5 Definiranje rizičnih i delinkventnih ponašanja 25
      1.5.1 Rizična ponašanja u adolescenciji 28
      1.4.2 Pojavnost rizičnih ponašanja adolescenata 30
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 33
   2.1 Cilj istraživanja 33
   2.2 Problemi istraživanja 33
   2.3 Hipoteze 33
3. METODOLOGIJA 34
   3.1 Uzorak ispitanika 34
   3.2 Mjerni instrumenti 35
   3.3 Postupak provedbe istraživanja 37
   3.3 Obrada rezultata 38
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA 39
   4.1 Razlike u privrženosti školi s obzirom na spol učenika 43
   4.2 Razlike u privrženosti školi s obzirom na dob učenika 45
   4.3 Razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole 47
   4.4 Razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika 49
   4.5 Razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja 52
5. ZAKLJUČAK 55
6. POPIS LITERATURE 57
7. PRILOG – Anketni upitnik korišten u istraživanju 62

SAŽETAK

Odnos između privrženosti školi, školskog neuspjeha i rizičnih ponašanja adolescenata

Studentica: Andreja Vrbec
Mentorica: doc.dr.sc. Valentina Kranželić
Program/modul: socijalna pedagogija/djeca i mladi

U školskom okruženju djeluje cijeli niz rizičnih i zaštitnih čimbenika koji utječu na školsko i socijalno funkcioniranje djeteta ili mlade osobe. Privrženost školi snažan je zaštitni čimbenik za razvoj rizičnih ponašanja, a može se razmatrati kroz različite oblike odnosa koje učenik u školi ostvaruje. S druge strane, školski je neuspjeh rizični čimbenik koji često pridonosi razvoju problema u ponašanju, a napuštanje školovanja koje se javlja kao posljedica neuspjeha za sobom nosi brojne ekonomske, socijalne i osobne probleme.

Cilj istraživanja prikazanog u ovom radu utvrđivanje je razlika u privrženosti školi kod učenika srednjih škola s obzirom na neke njihove individualne karakteristike kao što su spol, dob, vrsta škole koju pohađaju, njihov školski uspjeh te razina uključenosti u rizična ponašanja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 232 učenika dviju srednjih strukovnih škola i jedne gimnazije u Zagrebu. Uzorak čini 37,1% učenika te 62,9% učenica. Rezultati istraživanja pokazali su da djevojke iskazuju višu razinu privrženosti školi od mladića, da su stariji učenici manje privrženi školi od mlađih te da su učenici boljeg školskog uspjeha privrženiji školi od učenika nešto slabijeg školskog uspjeha. Isto tako, pokazalo se da su učenici gimnazije u nešto većoj mjeri privrženi školi od učenika strukovnih škola te da se oni učenici koji pokazuju nižu privrženost školi u većoj mjeri uključuju u rizična ponašanja. Dobiveni rezultati u skladu su s brojnim inozemnim i domaćim istraživanjima te potvrđuju zaštitnu ulogu privrženosti školi kao značajnog čimbenika u prevenciji rizičnih ponašanja.

Ključne riječi: privrženost školi, školski neuspjeh, rizična ponašanja

SUMMARY

The relations between school attachment, school failure and adolescents' risk behavior

Student: Andreja Vrbec
Mentor: doc.dr.sc. Valentina Kranželić
Programme/module: social pedagogy/children and youth

There is a whole series of risk and protective factors in the school environment that influence the school and social functioning of children and the youth. School attachment is a strong protective factor against the development of risk behavior and it can be observed in the various types of relationships a pupil develops in school. On the other hand, school failure is a risk factor that often contributes to the development of behavioral problems, and dropping out of school as a result of a feeling of personal failure leads to numerous economic, social and personal problems.

The aim of the research presented in this study is to determine the differences in the school attachment of secondary school pupils with respect to some of their individual characteristics such as gender, age, school type, school achievement and the level of involvement in risk behaviors. The research was carried out on an appropriate sample of 232 pupils from two secondary vocational schools and one grammar school in Zagreb. The sample was made up of 37,1% male and 62,9% female pupils. The research results show that girls demonstrate a higher level of school attachment than boys, that older pupils are less attached to school than the younger ones and that pupils with better school achievement are more attached to school than those with poorer achievement. Furthermore, it was discovered that grammar school pupils are somewhat more attached to school than those from vocational schools and that pupils who demonstrate a lower level of school attachment are more likely to engage in risk behaviors. The obtained results correspond to numerous foreign and domestic studies and prove that the protective role of school attachment is a significant factor in the prevention of risk behaviors.

Key words: school attachment, school failure, risk behaviors

1. UVOD

U različitim životnim razdobljima na čovjeka kao socijalno biće djeluju mnogobrojni individualni i okolinski čimbenici. Čovjekov temperament, karakter, biološki čimbenici, osobine ličnosti i karakteristike okoline koja ga okružuje uvelike utječu na osobu i smjer u kojem će se njegov emocionalni, kognitivni i bihevioralni razvoj kretati.

U najranijem djetinjstvu čovjek je čvrsto emocionalno vezan uz obitelj koja tijekom tog razdoblja predstavlja i najvažniji socijalizacijski čimbenik. Kako dijete odrasta, sve je više izloženo raznim okolinskim utjecajima, što se posebno očituje za vrijeme školovanja kada školsko okruženje i vršnjaci preuzimaju ulogu glavnog socijalizacijskog čimbenika. Uloga obitelji i dalje ostaje prisutna, no zasigurno u nešto slabijoj mjeri nego ranije. Navedeni čimbenici užeg okruženja (obitelj, škola, vršnjaci) s vremenom dolaze u interakciju i s drugim utjecajima poput šire društvene zajednice i kulturalne sredine koje svojim stavovima, običajima i navikama također predstavljaju identifikacijski model za dijete ili mladu osobu. Svi navedeni utjecaji svakako mogu doprinijeti zdravom odrastanju i izgradnji kvalitetne mlade osobe, no isto tako mogu utjecati na razvoj brojnih emocionalnih i ponašajnih teškoća koje ponekad vode i težim oblicima problema u ponašanju. Iz navedenih je razloga vidljivo da je prevenciju problema u ponašanju potrebno usmjeriti na najranije djetinjstvo, a posebice na razdoblje školovanja tijekom kojeg se, osim iznimno važnih akademskih znanja i vještina, stječu i vještine potrebne za svakodnevno funkcioniranje i kvalitetnu integraciju pojedinca u društvo. Da bi se te vještine uspješno usvojile, škola bi prvenstveno trebala djetetu ili mladoj osobi pružiti kvalitetno okruženje i podlogu za stjecanje tih znanja te predstavljati mjesto kojem će dijete biti privrženo. U školskom okruženju koje je poticajno, podržavajuće, u kojem su razvijeni dobri odnosi između učenika i profesora moguće je postići mnogo kvalitetnije rezultate nego u okruženju koje nije dovoljno usmjereno prema djetetu i njegovim potrebama.

U ovom će radu biti riječ upravo o privrženosti školi kao važnom zaštitnom čimbeniku u prevenciji problema u ponašanju te će se istražiti razlike u privrženosti školi s obzirom na neke individualne karakteristike učenika. U radu će također, kroz koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika, biti prikazani najvažniji čimbenici rizika u školskom okruženju te rizična ponašanja karakteristična za razdoblje adolescencije.

1.1 Koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika

Na mladu osobu tijekom odrastanja utječu različiti uvjeti i okolnosti koji u značajnoj mjeri mogu doprinijeti razvoju bilo u pozitivnom bilo u negativnom smjeru, a rizični i zaštitni procesi koji se tijekom tog razdoblja odvijanju uvelike određuju smjer razvojnih ishoda. Ti se procesi najčešće svrstavaju u tri razine (Fraser, 1997; prema Kranželić Tavra, 2002):

- individualna razina (biološki, psihološki, konstitucijski procesi)
- razina užeg okruženja (obitelj, škola, vršnjaci, susjedstvo, lokalna zajednica)
- razina šireg okruženja (društvo i zajednica u cjelini).

Pojava, uzroci i razvoj antisocijalnog ponašanja uobičajeno se razmatraju konceptom rizičnih i zaštitih čimbenika. Rizični su čimbenici oni životni događaji ili osobine koje doprinose razvoju nekog poremećaja ili delinkventnog ponašanja (Willson i Rolleston, 2004; prema Ricijaš, 2009) te povećavaju vjerojatnost antisocijalnog ponašanja (Deković, 1999; Rutter i Garmezy, 1983; Stattin i Magnusson, 1996; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009). Rizični se čimbenici obično dijele na statičke i dinamičke. Statički su oni na koje se ne može izravno utjecati intervencijama, primjerice dob, spol, socioekonomski status, vrijeme prvog počinjenja kaznenog djela i slično. Ovi čimbenici jesu prediktivni, ali nisu podložni promjenama (Hoge, 2002; prema Ricijaš, 2009). Dinamički čimbenici rizika oni su na koje se intervencijama može utjecati, a obuhvaćaju individualna obilježja, čimbenike vezane uz obitelj, utjecaj vršnjaka te čimbenike vezane uz školu i zajednicu (Loeber i Farrington, 2000; DeMatteo i Marczyk, 2005; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009). Ovi dinamički čimbenici čine kriminogene potrebe te se nazivaju još i potrebama tretmana jer se upravo one zahvaćaju intervencijom (Hoge, 2002; prema Ricijaš, 2006).

Slično navodi i Kranželić Tavra (2002: 2) te pod pojmom rizičnih čimbenika podrazumijeva sve one utjecaje i karakteristike osobe i okruženja koji pozitivne ishode čine manje vjerojatnima ili povećavaju vjerojatnost pojave smetnji u razvoju, ponajprije u obliku problema u ponašanju. Bašić (2000) naglašava kako rizični čimbenici mogu biti individualnog ili kontekstualnog karaktera te se podjednako odnose na one iz područja prenatalnog i biološkog pa sve do uvjeta života i okoline koje utječe na djecu.

U tablici 1. slijedi pregled rizičnih čimbenika koji su najčešće spominjani i potvrđeni u brojnim istraživanjima. Williams, Ayers i Arthur (1997; prema Bašić, 2000) navode da su ti

rizični čimbenici karakteristike koje se statistički češće javljaju kod onih mladih koji razvijaju i pokazuju različite oblike problema u ponašanju

Tablica 1. Čimbenici rizika za razvoj problema u ponašanju (Williams, Ayers, Arthur, 1997; prema Bašić, 2000).

Čimbenici rizika	Karakteristike
Genetski ili biološki	perinatalna trauma neurotoksičnost u trudnoći alkohol ili droga (majke)
Individualni i vršnjački	misli o delinkventnom ponašanju povezanost s delinkventnim vršnjacima utjecaj vršnjaka
Školski čimbenici	školski neuspjeh siromašno akademsko postignuće disciplinski problemi nedostatna privrženost školi
Obiteljski čimbenici	problemi u obitelji obiteljski konflikti obiteljska povijest visokorizičnog ponašanja neadekvatna ponašanja roditelja kao modela
Čimbenici u zajednici	kronično nasilje u zajednici siromaštvo – ekonomska deprivacija, kvaliteta stanovanja, zdravstvena skrb, socijalna skrb, škole

Andrews, Bonta i Wormith (2006; prema Ricijaš, 2009: 17) temeljem rezultata mnogih empirijskih istraživanja prediktora kriminalnog ponašanja razlikuju „veliku četvorku rizičnih čimbenika“ i „osam centralnih rizičnih čimbenika“. Autori kao najprediktivniji skup varijabli za pojavu delinkventnog ponašanja kod mladih navode zajedničko postojanje tri čimbenika rizika: slaba samokontrola, antisocijalni stavovi te antisocijalne veze.

Mejovšek, Buđanovac i Šućur (2002) navode niz obiteljskih i individualnih faktora povezanih s kriminalitetom u odraslosti - antisocijalna ponašanja u obitelji, loš školski uspjeh, stresne obiteljske okolnosti (ekonomska deprivacija, obiteljski sukobi), dezorganizacija obitelji (razvodi, separacije, promjene boravka), roditeljsko zanemarivanje, stroga i okrutna disciplina, nizak verbalni kvocijent inteligencije, hiperaktivnost i slično.

U tablici 2. slijedi pregled jednog od modela koji uključuje čimbenike rizika i zaštitne čimbenike za ozbiljne socijalne probleme u djetinjstvu.

Tablica 2. Rizični i zaštitni čimbenici (Fraser, 1997; prema Delale, 2000).

Razina	Rizični čimbenici	Zaštitni čimbenici
Šire socijalno okruženje	- male mogućnosti za educiranje i zapošljavanje - rasna diskriminacija i nepravda - siromaštvo/niski socioekonomski status	- mnogo prilika za edukaciju, zapošljavanje, rast i postignuće
Obitelj, škola i susjedstvo	- zlostavljanje djece - konflikti između roditelja - roditeljska psihopatologija - „siromašno roditeljstvo“ (siromašna komunikacija, rješavanje problema i vještine nadzora)	- socijalna podrška - prisutnost brižnih, podržavajućih odraslih - pozitivan odnos roditelj – dijete - efektivno roditeljstvo
Individualne psihološke i biološke karakteristike	- spol - biomedicinski problemi	- „laki“ temperament - samopoštovanje i samoefikasnost - kompetentnost u normativnim ulogama - visoka inteligencija

Za razliku od rizičnih, zaštitni su čimbenici oni koji utječu na razvoj djece i mladih tako da povećavaju vjerojatnost pozitivnih razvojnih ishoda (Kranželić Tavra, 2002). Willson i Rolleston (2004; prema Ricijaš, 2009) slično navode da su zaštitni čimbenici skupina životnih situacija, obilježja osobe ili okoline koja smanjuju progres prema razvoju problema u ponašanju, odnosno antisocijalnom ponašanju. Spominju se visok kvocijent inteligencije, pozitivan temperament, snažne veze s osobama prosocijalnog ponašanja, pozitivno kućno okruženje i slično. Neki autori (Deković, 1999; Rutter i Garmezy, 1983; Stattin i Magnusson, 1996; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009) navode da su zaštitni čimbenici oni koji smanjuju potencijalno štetan utjecaj rizičnih čimbenika. Andrews i Bonta (2006; prema Ricijaš, 2009) zaštitnim čimbenicima smatraju obilježja osobe i njezinih okolnosti koje su povezane sa smanjivanjem vjerojatnosti za delinkventno ponašanje.

Williams, Ayers, Arthur (1997; prema Bašić, 2000: 37) navode sljedeće zaštitne čimbenike:

- ženski spol,
- jaka povezanost s roditeljima,
- dogovori s obitelji,
- otpornost i pozitivan temperament,
- sposobnost za prilagođavanje i oporavak,
- podržavajuća obiteljska klima,
- jaki vanjski sustav podrške koji jača napore za suočavanje s rizicima i stresorima,
- zdrava vjerovanja,
- prosocijalna orijentacija,
- vještine rješavanja socijalnih problema.

Za probleme u ponašanju još se navode:

- inteligencija,
- socijalne vještine,
- prosocijalne grupe vršnjaka,
- akademsko postignuće,
- samodisciplina.

Pregledom rizičnih i zaštitnih čimbenika prvenstveno se želi ukazati na njihovu identifikaciju te na potrebu za praćenjem i određivanjem onih karakteristika na koje se može utjecati preventivnim strategijama. Preventivne bi strategije svakako trebale biti usmjerene na pozitivne, jake strane i kompetencije pojedinca kako bi jačale utjecaj zaštitnih čimbenika te umanjile utjecaj rizičnih.

U nastavku slijedi pregled rizičnih i zaštitnih čimbenika koji se javljaju u školskom okruženju kao vrlo važnom socijalizacijskom kontekstu u razvoju djeteta ili mlade osobe.

1.2 Karakteristike školskog okruženja

Kako je ranije navedeno, rizični i zaštitni čimbenici djeluju na različitim razinama i područjima svakodnevnog funkcioniranja pojedinca. Njihovo djelovanje potrebno je promatrati u širem spektru odnosno u korelaciji s individualnim karakteristikama pojedinca ali i kontekstu te trenutnoj situaciji u kojoj se dijete ili mlada osoba nalazi. Svi ti čimbenici zajedno kreiraju osobnost i ponašanje djeteta te ga određuju za daljnji rast i razvoj.

Razdoblje školovanja, posebice osnovnoškolskog no isto tako i srednjoškolskog, vrlo je značajno u životu svake mlade osobe. Značaj škole ne očituje se samo u stjecanju akademskih znanja već i u usvajanju drugih znanja i vještina koje će djetetu koristiti kako u uspješnoj integraciji u školi tako i u svakodnevnom životu. Osim što škola u jednom trenutku postaje vrlo značajan posrednik djetetovoj integraciji u društvo te okruženje u kojem dijete stječe znanja i vještine potrebne za ulazak u svijet rada, ona predstavlja i okruženje u kojem dijete proživljava cijeli niz različitih doživljaja i iskustava. Kako navodi Kranželić Tavra (2002), ta se iskustva stječu u interakciji s vršnjacima, učiteljima, stručnim suradnicima i ostalim djelatnicima škole, ali isto tako i u odnosu djeteta prema samome sebi. Iz perspektive zaštite i rizika glavna je funkcija škole pružanje „sigurne luke“ djetetu, njegovanje pozitivnih odnosa s vršnjacima i odraslima u školi, pružanje izazova i osjećaja uspješnosti. No umjesto toga škola može biti mjesto u kojem dijete doživljava psihičko i tjelesno nasilje, frustracije vezane uz akademski uspjeh, negativne odnose s vršnjacima i odraslima, kažnjavanje te isključivanje iz školske zajednice (Osher i sur., 2014).

Brebrić (2008) navodi kako je školski život vrlo složen te ovisi o nizu interakcija između njegovih sudionika. Svrha je svakog obrazovnog sustava kvalitetno i zdravo odrastanje mladih, a za pozitivan socijalni razvitak bitne su socijalne vještine suradnje, empatije, tolerancije te kontrola emocija. Socijalizacija može ići u dva smjera, u pozitivne i poželjne oblike socijalnog ponašanja (prosocijalno ponašanje) te u negativne i nepoželjne oblike ponašanja (antisocijalno ponašanje).

1.2.1 Rizični čimbenici u školskom okruženju

Postoji cijeli niz rizičnih i zaštitnih čimbenika koji djeluju u školskom okruženju ili su povezani sa školskim i socijalnim funkcioniranjem djeteta. Drayfoos (1997) kao rizične čimbenike vezane uz školu navodi:

- niska očekivanja uspjeha,
- slabu predanost edukaciji,
- zaostajanje u školi,
- niske ocjene.

Mihić, Novak i Bašić (2010) adaptirajući američki instrument *CTC Youth Survey* koji je proizašao iz sustava „*Comunities That Care"* te predstavlja jedinstveni instrument ispitivanja rizičnih i zaštitnih čimbenika za razvoj problema u ponašanju kod djece i mladih, navode da hrvatska verzija upitnika pokriva rizične i zaštitne čimbenike prisutne u četiri domene: zajednica, obitelj, škola te vršnjaci/individua. Kao rizične čimbenike vezane uz školsko okruženje upitnik ispituje slabu privrženost školi te loš akademski uspjeh.

Williams, Ayers i Arthur (1997; prema Bašić, 2000) kao rizične čimbenike u školskom okruženju prepoznaju:

- školski neuspjeh,
- siromašno akademsko postignuće,
- disciplinske probleme,
- nedostatnu privrženost školi.

Moguće je uočiti kako mnogi autori navode slabiji školski uspjeh kao najznačajniji rizični čimbenik vezan uz školu, a osim slabijeg uspjeha Loeber i Farrington (2000; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009) spominju i slabu predanost školi, niske obrazovne aspiracije te slabu motivaciju učenika. Isto tako, kao glavne prediktore kasnijih problema u ponašanju neki autori (Maquin, Loeber, 1996; Pollard, Hawkins, 1999; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navode akademski neuspjeh i nedostatak povezanosti sa školom.

Bouillet i Bijedić (2007) navode kako je među različitim problemima u ponašanju u školskom okruženju moguće prepoznati neizvršavanje zahtjeva autoriteta, nedisciplinirano, pomanjkanje pažnje, hiperaktivnost, agresivno ponašanje, tjeskobnost, povučenost, depresivnost i druga ponašanja. Mnoga od tih ponašanja znatno remete poželjno školsko i

razredno ozračje te često onemogućuju nastavnike i profesore u procesu podučavanja drugih učenika (Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005; prema Bouillet i Bijedić, 2007).

U istraživanju Šakića i sur. (2002; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009) navodi se da je slabiji školski uspjeh srednjoškolaca povezan s većom zastupljenosti svih tipova antisocijalnog ponašanja. Isti autori spominju i metaanalize Maquina i Loebera (1996) koje pokazuju da je slabiji školski uspjeh povezan s vremenom započinjanja, učestalošću i ozbiljnošću delinkventnog ponašanja, neovisno o spolu i socioekonomskom statusu učenika. Suprotno tome, Christiansen J. i Christiansen J.L. (1997; prema Kranželić Tavra, 2002) navode niski socioekonomski status kao karakteristiku učenika koji su u riziku za školski neuspjeh, uz često izostajanje iz škole, ponavljanje razreda te nisko samopoštovanje. Hawkins i Lam (1986; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodeći prethodnike delinkvencije spominju školski neuspjeh, razinu predanosti obrazovnim ciljevima te školsku klimu kao glavna područja bavljenja kada je riječ o školskom okruženju i problemima u ponašanju.

Cowen i sur. (1996; prema Kranželić Tavra 2002) napominju kako radni problemi s adaptacijom na školu mogu imati različite uzroke. U tom se smislu navode teško prijašnje životno iskustvo, nesposobnost suočavanja sa školskim zahtjevima, životni stresori, negativan stav prema školi i slično. Problemi adaptacije tako mogu uključivati neprijateljska i agresivna ponašanja, anksiozna i povučena ponašanja, nezainteresiranost za učenje, isključivanje, a isto se tako mogu pojaviti i u kombinaciji navedenog. Navedeni problemi dijele dva zajednička obilježja, bez obzira na njihove uzroke ili načine manifestiranja - sprječavaju učenje i osobni razvoj djece koja ih manifestiraju te onemogućavaju napore koje škola ulaže u obrazovnu funkciju. Hirshi (1969; prema Kranželić Tavra, 2002) navodi kako akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće dovode do odbijanja škole, razvijanja i povezivanja negativnih osjećaja prema školi što u budućnosti povećava vjerojatnost pojave problema u ponašanju.

Iz navedenog je vidljivo kako se autori uglavnom slažu u podjeli rizičnih čimbenika vezanih uz školsko okruženje, no isto je tako teško razlučiti što podrazumijevaju pod uzrocima, a što pod posljedicama određenih rizika. Moguće je zaključiti kako je interakcija rizičnih i zaštitnih čimbenika zaista kompleksna i ponekad je teško odrediti je li primjerice školski neuspjeh posljedica ili uzrok rizičnih i antisocijalnih ponašanja, posebice ako se uzme u obzir činjenica da na školski neuspjeh ne djeluje samo jedan čimbenik, već čitav niz bio-psiho-socijalnih karakteristika pojedinca.

1.2.2 Zaštitni čimbenici u školskom okruženju

Istovremeno uz navedene rizične čimbenike u školskom okruženju postoje i zaštitni čimbenici koji potiču zdrav i pozitivan razvoj djeteta te utječu na njegovu uspješnu integraciju kako u školskom okruženju tako i u svakodnevnom životu i okruženjima izvan školske sredine. Neki autori spominju (Vance, Fernandez i Biber, 1998; prema Kranželić Tavra, 2002) niz psihosocijalnih čimbenika koji su povezani s dobrim obrazovnim rezultatima te navode sposobnost ostvarivanja i održavanja dobrih odnosa s vršnjacima i odraslima, dobre vještine rješavanja problema, pristupačnost, smisao za humor, čitanje na razini kronološke dobi te prisutnost odrasle osobe kao mentora u školi. Osim navedenih kognitivnih i socijalnih kompetencija koje igraju veliku ulogu u uspjehu obrazovnog procesa, Brebrić (2008), u okviru proučavanja školskog uspjeha, naglašava i važnost emocionalne inteligencije, posebice motivacije i osobina ličnosti.

Dryfoosova (2007) kao zaštitne čimbenike u školskom okruženju navodi:

- pozitivnu vezu s brižnim odraslim osobama,
- samostalnost i kompetentnost,
- visoke aspiracije,
- uspješne škole.

Uspješnim školama ova autorica smatra one koje su podržavajuće, no istovremeno pružaju i izazove te tako mogu izvršiti snažan utjecaj na živote mladih ljudi. Učitelji i nastavnici također imaju značajnu ulogu u podupiranju zdravog razvoja djece pružajući pozitivan model ne samo u smislu prenošenja znanja već i nastojanja da djeci i mladima postanu modeli pozitivne osobne identifikacije (Verner i Smith, 1988; prema Kranželić Tavra, 2002). Vrselja, Sučić i Franc (2009) navode da se među zaštitnim čimbenicima vezanim uz školu najčešće ističu predanost školi te želja za sudjelovanjem u školskim aktivnostima, no naglašavaju da su dosadašnja istraživanja dosljedno potvrdila jedino zaštitni učinak privrženosti školi. Pritom se pretpostavlja da će se ona djeca koja su razvila privrženost školi u većoj mjeri konformirati školskim vrijednostima i normama, a samim se time smanjuje i vjerojatnost upuštanja u rizična i antisocijalna ponašanja (Lipsey i Derzon, 1998; Loeber i Farrington, 2000; prema Vrselja, Sučić i Franc, 2009).

Hawkins (1997; prema Kranželić Tavra, 2002) govori o povezanosti sa školom kao važnim čimbenikom u prevenciji kasnijih rizičnih ponašanja, a također i važnim elementom u

podupiranju kasnijeg akademskog postignuća. Razina povezanosti djeteta i socijalne sredine ovisi o tri elementa – prvi se odnosi na stupanj do kojeg sama škola djeci otvara mogućnost da aktivno sudjeluju u obrazovnom procesu u skladu njihovim razvojnim mogućnostima i interesima. Drugi se element odnosi na razinu korištenja kognitivnih, emocionalnih, ponašajnih i interpersonalnih vještina učenika koje su potrebne za suočavanje sa situacijama i uvjetima u školskom okruženju, a treći element uključuje prepoznavanje i podržavanje vještog uključivanja te isto tako doprinosi povećanju razine povezanosti sa školom.

Bitno je naglasiti kako iskustvo uspjeha u školi ne mora nužno uključivati samo akademski uspjeh već može biti sadržano u brojnim drugim aktivnostima kojima se dijete ili mlada osoba bavi. Te aktivnosti mogu uključivati različite izvannastavne aktivnosti (sportske, glazbene, dramske, različita natjecanja) ali i odnos s vršnjacima, profesorima te općenito osjećaj socijalnog uspjeha i integracije.

Zaštitni se čimbenici u školskom okruženju tako mogu definirati kao oni koji će pozitivno utjecati na djetetov rast i razvoj, kako na osobnom tako i na planu akademskog i socijalnog uspjeha. Radi se o određenim karakteristikama osobnosti, znanjima i vještinama pojedinca koje zajedno s karakteristikama okruženja utječu na podupiranje pozitivnog razvoja i poticanje prosocijalnog ponašanja u svim životnim okruženjima. Neke od navedenih karakteristika školskog okruženja su (Kranželić Tavra, 2002):

- socijalna, emocionalna i kognitivna kompetentnost,
- privrženost školi i predanost učenju,
- sposobnost stvaranja i održavanja kvalitetnih odnosa u školi,
- postojanje važnih odraslih osoba u školi,
- motivirajuće i podržavajuće školsko okruženje,
- visoka očekivanja od učenika,
- prisutnost vršnjaka koji su modeli prosocijalnog ponašanja.

Opisujući važnost školske klime u ostvarivanju kvalitetnih odnosa unutar škole, slično navode i Osher i sur. (2014) opisujući „uvjete za učenje“ koji bi u školi trebali biti zadovoljeni - psihička i emocionalna sigurnost učenika, izazovi i angažman, podrška učenicima i njihova privrženost školi te socijalne i emocionalne kompetencije učenika.

Svi navedeni rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju te istraživanja kojima se nastoji objasniti i ispitati njihov utjecaj na daljnji razvoj djece i mladih od velikog su značaja

za planiranje i provedbu preventivnih aktivnosti usmjerenih na školu. Jačanjem zaštitnih čimbenika, posebice onih individualnih, u smislu jačanja kompetentnosti i otpornosti pojedinaca te djelovanjem na škole s ciljem usmjeravanja na razvoj pozitivne i podržavajuće školske klime, uvelike se može pridonijeti kvalitetnom i zdravom školovanju te jačati djecu i mlade s ciljem što uspješnije socijalne integracije. Preventivne bi aktivnosti svakako trebale biti postavljene na temelju procjene potreba, odnosno na temelju procjene rizika i zaštita u specifičnom školskom okruženju. Isto tako, preventivne programe potrebno je provoditi u suradnji s roditeljima, različitim službama u zajednici te s ostalim članovima zajednice (Ferić, Kranželić, 2001; prema Kranželić Tavra, 2002).

1.3 Školski neuspjeh

Pod pojmom školskog neuspjeha često se podrazumijevaju loše ocjene u školi s obzirom na to da je sustav ocjenjivanja i vrednovanja znanja uglavnom usmjeren na brojčano procjenjivanje akademskog postignuća (Bašić i Kranželić Tavra, 2005). Ljestvica ocjena od jedan (nedovoljan) do pet (odličan, izvrstan) dijeli učenike na samo dvije skupine:

- neuspješne, one čija je uspješnost ocijenjena ocjenom nedovoljan i
- uspješne, one učenike na četiri preostale razine: dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan, među kojima razmak nije dovoljno standardiziran i poznat (Dautović, 2007).

Prvi su, dakle, iznimno neuspješni, a drugi uspješniji u nekom općenitijem, a ne samo školsko - učeničkom smislu (Čudina Obradović, 1987; prema Dautović, 2007).

No, da bi se školski (ne)uspjeh učenika mogao kvalitetno procijeniti, potrebno je razlikovati pojmove akademskog i školskog neuspjeha. Akademski se neuspjeh odnosi na loše ocjene u školi i uglavnom je mjerljiv objektivnim testovima, dok školski neuspjeh predstavlja subjektivnu procjenu vlastitog neuspjeha, kako na akademskom, tako i na osobnom i na interpersonalnom planu (Bašić i Kranželić Tavra, 2005).

Akademski neuspjeh predstavlja rezultat složenih, međusobno povezanih čimbenika te znači postizanje loših ocjena. Varijabla koja je najočitije povezana s akademskim neuspjehom slaba je akademska izvedba, no isto tako postoji i niz drugih razloga zbog kojih učenici postižu slabe rezultate u školi. Očekivanja od strane roditelja, učitelja, ali i samih učenika vrlo se često razlikuju. Kako navode Bašić i Kranželić Tavra (2005), roditeljima i odraslima

općenito, loši rezultati na testovima predstavljaju najveći problem. Za razliku od njih, nekim učenicima školski neuspjeh predstavlja ponavljanje razreda, drugima loš uspjeh u jednom od predmeta, a nekima čak i ocjena manja od četvorke. Pojedini učenici školskim neuspjehom smatraju nedostatak prijatelja, ismijavanje, odbačenost od strane vršnjaka ili zastrašivanje od drugih učenika. Neki školski neuspjeh opisuju izbacivanjem s nastave, prebacivanjem u drugu školu te kritiziranjem od strane odraslih.

Kako navode Anić i Brdar (2007), neuspjeh u školi predstavlja specifičan izvor stresa kod školske populacije, a prema nekim se autorima radi o najčešćem izvoru stresa kod adolescenata (Halstead, Johnson i Cunningham, 1993; prema Anić i Brdar, 2007). Najčešći izvor stresa kod srednjoškolaca briga je za budućnost u smislu planova i očekivanja od buduće karijere, a zatim slijede stres vezan uz školu, pritisak od strane roditelja za preuzimanje odgovornosti i neslaganje s roditeljima (DeAnda i sur., 2000; prema Anić i Brdar, 2007). Bastašić (1995) opisujući adolescenciju kao razdoblje značajnih promjena i prilagodbi mlade osobe spominje školu kao mjesto na kojem djeca i mladi, osim stjecanja znanja i vještina, mogu imati teškoća u učenju i doživjeti neuspjeh. Autor smatra da navedene teškoće mogu imati dublji utjecaj na razvoj ličnosti te dovesti čak i do suicida. Hirshi (1969; Hawkins i Lam, 1986; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodi da akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće često dovode učenika do odbijanja škole te do razvijanja negativnih osjećaja vezanih uz školu, a to dalje povećava vjerojatnost pojave problema u ponašanju. I drugi autori (Elliot, Voss, 1974; Bachman i sur., 1978; Hawkins i Lam, 1986; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) naglašavaju da školski neuspjeh dovodi do otuđenja od škole, odbijanja autoriteta te frustracije i odbijanja od drugih. Sve navedeno za posljedicu ima razvijanje negativnih stavova prema školi te preferiranje delinkventnog, neprihvatljivog ponašanja.

Kao što je i ranije navedeno, rizični čimbenici često se javljaju u interakciji s brojnim drugim rizicima, pa tako i slučaju školskog neuspjeha za koji nije odgovorna samo akademska sposobnost učenika već i brojni čimbenici na strani učenika, škole, obitelji i šireg društvenog konteksta. Bašić i Kranželić Tavra (2005) navode neke od čimbenika.

- Čimbenici na strani učenika – nizak IQ, poteškoće u učenju, nedostatak prosocijalnog ponašanja, anksioznosti, poremećaj pažnje, motivacija, osjećaj odbačenosti od strane učenika i odraslih u školi, nedostatna uključenost u izvannastavne aktivnosti.

- Čimbenici na strani škole – opća klima škole, vještine i znanja učitelja, edukacije, metode i tehnike podučavanja, vjerovanja i stavovi učitelja o učenicima i poslu.
- Čimbenici na strani obitelji – uključenost obitelji u školovanje i obiteljski stavovi prema školovanju, komunikacija roditelja i učitelja, roditeljsko očekivanje uspjeha, discipliniranje u obitelji, roditeljski nadzor i slično. Matković (2010) navodi i važnost socioekonomskog statusa obitelji te naglašava njegovu povezanost s obrazovnim postignućima djece. Boudon (1974; prema Matković, 2010) u tom pogledu spominje dva mehanizma - primarni efekt, odnosno slabiji školski uspjeh djece nižega socioekonomskog statusa tijekom obaveznog obrazovanja, koji ograničuje daljnje obrazovne mogućnosti te sekundarni efekt - zbog razlike u resursima i ambicijama djeca roditelja višega socioekonomskog statusa imaju veću vjerojatnost upisati viši stupanj obrazovanja.
- Čimbenici na strani društvenog konteksta – neosjetljivost plana i programa rada na različita kulturalna iskustva i stilove učenja.

Vidljivo je da brojni čimbenici djeluju na pojavu školskog neuspjeha, a ako djeluju u interakciji, njihov je utjecaj još i snažniji. Stoga je prilikom planiranja intervencija nužno procijeniti potrebe svakog pojedinca i uzeti u obzir kontekst i okruženje u kojem se nalazi. U skladu s prikupljenim informacijama potrebno je planirati intervencije i programe s ciljem poboljšanja školskog uspjeha i preveniranja pojave rizičnih i delinkventnih ponašanja te napuštanja školovanja.

Kako bi se prevenirao školski neuspjeh i spriječili daljnji nepoželjni ishodi, potrebno je uložiti napore na svim razinama koje se tiču učenika u riziku. Henry (2000; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodi tri tipa intervencija koje bi se trebale poduzeti s ciljem prevencije školskog neuspjeha:

- intervencije na razini razreda – edukacije učitelja o vještinama poučavanja i upravljanja ponašanjem, poboljšanje komunikacije i povezanosti s roditeljima,
- intervencije na razini vršnjačke skupine – rad u malim skupinama,
- intervencije u obitelji – usmjerene na obiteljske odnose, vještine roditeljstva te komunikacijske vještine.

1.2.1 Napuštanje škole kao posljedica školskog neuspjeha

Akademski i školski neuspjeh kod učenika često izazivaju pritisak od strane roditelja i škole, mogu se javiti brojni emocionalni i ponašajni problemi čija posljedica može biti razvoj težih oblika problema, a postoji i velika vjerojatnost da će takvi učenici napustiti školovanje. Jimerson i sur. (2000; Campbell, 2003; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) o napuštanju škole govore kao o procesu, a ne izoliranom događaju. Na proces napuštanja škole utječe niz socijalnih, ekonomskih i političkih čimbenika, no isto je tako sam proces rezultat razvojne povijesti pojedinca (primjerice individualne karakteristike, rano obiteljsko iskustvo, obiteljsko okruženje i slično), obrazovnih iskustava te nekih trenutnih okolnosti. Milas, Ferić i Rihtar (2010) spominju brojna inozemna istraživanja koja pokazuju da učenici školu napuštaju iz raznih razloga te navode kako se neki od njih u danom trenutku čine vrlo opravdanima. Tako govore o manjku financijskih sredstava za nastavak školovanja ili zasnivanje vlastite obitelji. No ipak većina autora smatra da se odluka o napuštanju škole najčešće ne temelji, kako je već i navedeno, na nekom izoliranom događaju, nego je rezultat dugotrajne interakcije cijelog niza različitih čimbenika. Empirijskim istraživanjima utvrđene su tri najvažnije skupine rizičnih čimbenika povezanih s napuštanjem škole (Hunt i sur., 2002; prema Milas, Ferić i Rihtar, 2010):

- akademski čimbenici – slabo obrazovno dostignuće mjereno testovima znanja i ocjenama, niske obrazovne aspiracije, ponavljanje razreda, neuključenost u školske aktivnosti i učenje odnosno nedostatna privrženosti školi,
- devijantna ili problematična ponašanja – delinkvencija, konzumiranje droga, disciplinski problemi, agresivno ponašanje, bježanje s nastave,
- sociodemografska obilježja i karakteristike obitelji učenika – niži socioekonomski status, samohrane obitelji, obitelji niže obrazovne strukture, slaba roditeljska potpora za učenje. U ovu skupinu pripadaju i učenici koji su za vrijeme školovanja sklopili brak, postali roditelji ili su se zaposlili.

Istraživanjem koje su proveli Ferić, Milas i Rihtar (2010) na uzorku od 401 mlade osobe bez završene srednje škole pokazalo se da postoje tri skupine „odustajača“.

- Prva su skupina mladi niskog obrazovnog postignuća i obuhvaća oko 15% mladih (većinom ženskog spola) koji su školovanje napustili zbog loše materijalne situacije, manjka sposobnosti i teškoća u svladavanju gradiva. Ovi mladi imaju relativno velik

broj ponavljanja razreda, dolaze iz slabo obrazovanih obitelji te su niskog socioekonomskog statusa.

- Drugu skupinu čini oko 34% mladih koji su školovanje prekinuli u prvom redu zbog manjka motivacije i interesa za školu, no dijelom i zbog financijskih problema. Ovi mladi dolaze iz obitelji prosječnog do nižeg socioekonomskog statusa i većinom je riječ o mladićima.
- Treća su skupina mladi (oko 51%) koji navode da su školovanje napustili zbog manjka motivacije i velikog broja izostanaka, ali i nekih drugih specifičnih razloga, primjerice zbog bolesti.

Milas i Ferić (2009) prerano prekidanje školovanja smatraju velikom prijetnjom ne samo pojedincu nego i društvu u cjelini. Također navode da osobe koje prekinu školovanje prije stjecanja srednjoškolske diplome teže nalaze posao, češće pribjegavaju kriminalu te lakše upadaju u „začarani krug“ socijalne isključenosti (Stanard, 2003; Schargel i Smink, 2001; Harlow, 2003; Starc i sur., 2006; prema Milas i Ferić, 2009). Isključivanje iz sfere obrazovanja vodi isključivanju iz svijeta rada, što ima ozbiljne socijalne i ekonomske posljedice (Gallie, 1999; Šverko i sur., 2006; prema Šakić, Milas, Ferić, 2010). Sve navedeno, smatra Jahnukainen (2001; prema Šakić, Milas, Ferić, 2010) takve osobe može dovesti na marginu društva kao pripadnike prikraćene ili devijantne supkulture. Isto tako brojna istraživanja i analize (Rumberger, 1987; Kronick, 1994; O'Neill Dillon i sur., 2003; Bridgeland i sur, 2006; prema Milas, Ferić i Rihtar, 2010) upućuju na to da se mladi bez završene srednje škole suočavaju s brojnim teškoćama - ekonomskim (nezaposlenost, privremena nezaposlenost, niski prihodi, nemogućnost poslovnog napredovanja), socijalnim (potreba za socijalnom pomoći, socijalna isključenost, antisocijalna ponašanja) te osobnim (nisko samopoštovanje, obiteljski problemi i slično).

Kao što je navedeno, akademski i školski neuspjeh često vode brojim problemima kojih mladi vjerojatno nisu ni svjesni u trenutku napuštanja školovanja. Teška ekonomska situacija u Hrvatskoj i svijetu nikako ne ide u prilog mladim ljudima koji su prekinuli školovanje, a činjenica je da na tržištu rada u današnje vrijeme teško do posla dolaze čak i visokoobrazovani pojedinci. Stoga je potrebno, posebice zato da bi se rizici i problemi mladih ljudi koji su napustili školovanje umanjili i kako bi im se olakšao daljnji život te ih se potaknulo na nastavak obrazovanja i stjecanje novih znanja i vještina, uložiti velike napore na svim razinama – obitelji, škole, zajednice, ali i šireg društvenog konteksta. Shaul (2002; prema Bašić i Kranželić Tavra, 2005) navodi tri glavna načela prevencije napuštanja škole:

- dodatne usluge za učenike u riziku,
- alternativno školovanje za učenike koji ne uspijevaju ispuniti svoj potencijal u klasičnom razredu,
- restrukturiranje na razini škole i zajednice koje će biti usmjereno na sve učenike.

1.4 Školska privrženost i problemi u ponašanju adolescenata

Uz navedene rizične čimbenike, kod kojih je poseban naglasak stavljen na školski neuspjeh, u školskom okruženju djeluju i čimbenici koji povećavaju vjerojatnost pozitivnog ishoda te djeluju tako da spriječe ili reduciraju pojavu rizičnih ponašanja, a potiču prosocijalno ponašanje, stavove i vrijednosti. Brojni autori privrženost školi smatraju važnim zaštitnim čimbenikom u školskom okruženju. Termin „privrženost“ školi često se koristi kao sinonim brojnim drugim, sličnim pojmovima. U nastavku slijedi pregled definicija koje pojedini autori koriste definirajući ovaj i njemu slične pojmove.

Privrženost školi (*attachment*) često se koristi kao srodan pojam vezanosti za školu (*bonding*), predanosti (*commitment*), uključenosti (*involvement*), školskom ozračju (*school climate*), povezanosti (*connectedness*) i slično (Roviš i Bezinović, 2011). Postoji širok raspon termina i definicija u mjerenju učeničkih odnosa prema školi, no kako navodi Libbey (2004), svi bi se mogli svesti pod naziv „povezanost sa školom“. Vezanost za školu može se promatrati kroz razne aspekte odnosa učenika s nastavnicima, školom i vrijednostima koje promiče.

Fredricks, Blumenfeld, Friedel i Paris (2003) navode da je školska privrženost model koji se sastoji od tri dimenzije: ponašajne, emocionalne i kognitivne.

- Ponašajna privrženost podrazumijeva slijeđenje pravila, ponašanje u skladu sa školskim normama te odsustvo ometajućih ponašanja u školskom okruženju, no isto se tako odnosi i na sudjelovanje u školskim zadacima, trud, učenje, upornost te uključuje ponašanja poput postavljanja pitanja i pažljivog slušanja na satu (Birch i Ladd, 1997, Finn, 1989; Skinner i Belmont, 1993; prema Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003). Ponašajna privrženost odnosi se i na sudjelovanje u raznim školskim aktivnostima (Finn, 1993; Finn i sur., 1995; prema Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003) te se smatra vrlo bitnom u postizanju pozitivnih školskih ishoda te u prevenciji napuštanja školovanja (Connell, 1990; Finn, 1989; prema Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003).

- Emocionalna privrženost uključuje identifikaciju učenika sa školom, osjećaj pripadnosti te emocionalne reakcije naspram škole, učitelja i vršnjaka (Lee i Smith, 1995; Stipek, 2002; prema Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003). Ova dimenzija govori o tome kako se učenici osjećaju u školi, koliko su zadovoljni školom te kolika je razina percipirane podrške koju dobivaju u školskom okruženju.

- Kognitivna privrženost sastoji se od ulaganja u učenje, spremnosti na izazove i nadilaženje osnovnih školski zahtjeva (Connell i Wellborn, 1991; Newmann i sur., 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko i Fernandez, 1989; prema Fredericks, Blumenfeld, Friedel i Paris, 2003). Kognitivna se privrženost također odnosi i na stav učenika o školi kao važnom čimbeniku uspjeha u budućnosti.

Važno je naglasiti kako ukupna razina privrženosti pojedinog učenika ovisi o tome koliko je privržen školi na sve tri navedene dimenzije.

Osher i sur. (2014) navode da privrženost školi označava pozitivna školska iskustva i razvijenu percepciju o tome da je učenje bitno, zatim osjećaj da su učitelji podržavajući, a da s vršnjacima i školskim osobljem čine sigurnu i međusobno blisku školsku zajednicu.

Hirschi (1969; prema Whiteside-Mansell, 2014) vezanost za školu opisuje postojanjem snažnih veza sa školom, pozitivnih vjerovanja o pravednom tretiranju od strane odraslih osoba u školi te aktivnim uključivanjem u školsko okruženje. Whiteside-Mansell i sur. (2014) navode da privrženost školi predstavlja vezu učenika sa školom, a ta veza uključuje i odnos prema učiteljima i vršnjacima. Učenici koji su razvili privrženost školi osjećaju povezanost s ljudima u školi, pripadnost školi i sretni su što su u njoj (Libbey, 2004; prema Whiteside-Mansell i sur., 2014). Privrženosti uključuje primjerice osjećaj pripadnosti, osjećaj ponosa na školu, osjećaj ugode za vrijeme boravka u školi i druženja s ostalim učenicima. Oni učenici koji izražavaju snažnu privrženost školi osjećaju se sigurnima te smatraju da škola osigurava zdravo i podržavajuće okruženje. Roviš i Bezinović (2011) privrženost školi opisuju kao osjećaje koje pojedinac gaji za školu i nastavnike odnosno koliko je učeniku stalo do škole i do odnosa koje u njoj ostvaruje, dok se predanost školi odnosi na razinu spremnosti za ulaganje vremena i truda u aktivnosti koje proizlaze iz školskih odnosa i zahtjeva.

Privrženost školi kao snažan zaštitni čimbenik također ima važnu ulogu u prevenciji rizičnih ponašanja pojedinaca. Snažna vezanost za školu povezana je s rjeđim korištenjem sredstava

ovisnosti, manjim brojem ranog stupanja u spolne odnose, manje nasilja, depresije, anksioznosti te suicidalnih namjera. Osher i sur. (2014) također navode da je privrženost školi, odmah nakon obiteljske privrženosti, najvažniji zaštitni faktor za razvoj emocionalnih teškoća, poremećaja prehrane te suicidalnih namjera.

Slaba vezanost za školu povezana je s nizom rizičnih ponašanja kao što su delinkvencija, ovisnosti, napuštanje obrazovnog sustava, maloljetničkim trudnoćama, antisocijalnim ponašanjem, niskim samopouzdanjem i slično (Hawkins i sur., 2001; Maddox i Prinz, 2003; Waters i sur., 2009; prema Roviš i Bezinović, 2011). Maddox i Prinz (2003) smatraju da visoka privrženost školi može odgoditi pojavu rizičnih ponašanja, a nedostatak iste može biti vezan uz korištenje sredstava ovisnosti (alkohol, duhan, marihuana i slično). Hawkins i Weis (1985; Kumpfer i Turner, 1991; McBride i sur., 1995; prema Simons Morton, 1999) govore o socijalnoj vezanosti kao zaštitnom čimbeniku za razvoj rizičnih ponašanja te spominju i vezanost za školu koja uključuje privrženost prosocijalnim vršnjacima, predanosti konvencionalnim akademskim i socijalnim aktivnostima u školi te poštivanje školskim normi i pravila ponašanja. Vezanost za školu, navode Perry i Jessor (1984; Hawkins i Catalano, 1990; Schaps i Battistich, 1991; prema Simons Morton, 1999) može se unaprijediti razvojem socijalnih vještina i kompetencija, poboljšanjem školske klime te poticanjem autoritativnog stila roditeljstva.

I brojni drugi autori navode kako je privrženost školi zaštitni čimbenik za razvoj problema u ponašanju, a kroz privrženost školi i bliske veze s osobama u školi (učitelji, vršnjaci) te predanost školskim prosocijalnim normama i vrijednostima djeca i mladi mogu izgraditi snažne socijalne veze sa školom (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming, Hawkins, 2004; prema Wenzel i sur., 2009). Jednom izgrađene veze mogu inhibirati probleme u ponašanju, proturječne pozitivnim školskim normama i vrijednostima. Li i sur. (2011) navode kako su emocionalna privrženost i povezanost sa školskom zajednicom važne komponente vezanosti za školu, a emocionalni angažman učenika uključuje njihove osjećaje i emocionalne reakcije prema školi, učiteljima i vršnjacima (Stipek, 2002; prema Li i sur., 2011). S druge strane, postoji i bihevioralni angažman koji je također često mjerena komponenta vezanosti za školu, a predstavlja uključenost u akademske aktivnosti, sudjelovanje u socijalnim aktivnostima vezanim uz školu te općenito prosocijalno i pozitivno ponašanje (Fredricks i sur., 2004; prema Li i sur., 2011). Obje komponente mogu imati utjecaj na granice do kojih će se dijete ili mlada osoba uspješno i zdravo razvijati ili pak mogućnosti da će razvijati razna problematična ponašanja. Neuspjeh u međusobnim odnosima s vršnjacima i učiteljima ili

nedostatak socijalnih vještina, navode Li i sur. (2011) mogu rezultirati antisocijalnim stavovima i ponašanjem. Slično tome, kada učenici nisu aktivno uključeni u akademske aktivnosti, izgledno je da neće iskoristiti puni potencijal za razvoj akademskih kompetencija, što može dovesti do osjećaja vlastite neadekvatnosti.

Prilike za uključivanje i relevantne vještine, kako navode Roviš i Bezinović (2011), određene su nizom različitih vanjskih utjecaja te individualnih obilježja učenika poput spola, dobi, samokontrole, zatim obiteljskih odnosa, stila poučavanje pojedinog učitelja te razlika u politici pojedinih škola. Višu je razinu vezanosti za školu moguće očekivati u sigurnom i brižnom okruženju te u onom koje je razvojno primjereno, strukturirano i poticajno. Isto tako, više se razina vezanosti postiže i u onom okruženju u kojem su postavljena jasna i visoka očekivanja od učenika te postoje jasna i dosljedno promjenjivana pravila ponašanja i discipliniranja (Murray i Greenberg, 2001; Eccles i Roeser, 2003; Cunningham, 2007; Klem i Connel, 2004; prema Roviš i Bezinović, 2011).

Važno je spomenuti kako postoje i određene razlike u privrženosti školi s obzirom na dob, spol te vrstu škole koju učenik pohađa. Simons-Morton i sur. (1999) tako navode da vezanost za školu pada s kronološkom dobi učenika, a emocionalan odnos sa školom starijim je učenicima manje važan nego djeci (Roviš i Bezinović, 2011). Autori naglašavaju da se o tome kako tip škole koju učenik pohađa utječe na vezanost za školu u literaturi malo govori, no navode kako je realno očekivati da će unutar različitih školskih sredina zbog različitog školskog konteksta, postojati i značajne razlike u prihvaćanju škole i emocionalne vezanosti za istu. Što se tiče spola, djevojke su uglavnom privrženije školi od mladića, navode Cernkovich i Giordano (1992; prema Roviš i Bezinović, 2011).

U nastavku rada slijedi pregled definicija i objašnjenja rizičnih i delinkventnih ponašanja te prikaz nekoliko domaćih i inozemnih istraživanja čiji rezultati govore o učestalosti javljanja pojedinih rizičnih i delinkventnih ponašanja specifičnih za razdoblje adolescencije.

1.5 Definiranje rizičnih i delinkventnih ponašanja

Rizična bi se ponašanja, kako navode Ricijaš, Krajcer i Bouillet (2010), općenito mogla opisati kao ona ponašanja mlade osobe koja povećavaju vjerojatnost nekog specifičnog neželjenog rezultata. Ferić, Mihić i Ricijaš (2008) rizična ponašanja mladih definiraju kao

pojavu određenu opasnostima ili negativnim ishodima u smislu zdravlja te psihosocijalnog i kognitivnog funkcioniranja u odrasloj dobi. Rizična ponašanja mladih mogu imati nekoliko razina ako se uzme u obzir da su neka ponašanja učestalija, primjerice neopravdano izostajanje s nastave, neka manje učestala ali opasnija, poput sitnih krađa, ranog i neodgovornog upuštanja u seksualne odnose, a neka ponašanja sasvim ozbiljna poput fizičkih napada, nasilja, nošenja oružja, zlouporabe droga te vršnjačkog nasilja (Bašić i Ferić, 2004).

Rizična se ponašanja mladih, kao i problemi u ponašanju, mogu promatrati kroz njihovu fenomenologiju no isto tako i kroz intenzitet te opasnost odnosno rizičnost (Ricijaš, Krajcer, Bouillet, 2010). Jedna od najpoznatijih socijalnopedagoških podjela problema u ponašanju ona je na eksternalizirane i internalizirane.

U eksternalizirane, koji se nazivaju još i pretežno aktivnim problemima ubrajaju se:

- nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja kao što su nametljivost, prkos, hiperaktivnost, bježanje, agresivnost, destruktivnost i slično.

Žižak, Koller-Trbović i Jeđud (2004) u eksternalizirane oblike problema u ponašanju ubrajaju i markiranje, krađu, ubojstvo, organizirani kriminal, razbojstvo, bježanje, oružane pljačke, seksualno uznemiravanje, trgovinu ljudima, svodništvo, tučnjave, svađe, bacanje stvari, izderavanje, okrivljavanje drugoga, laganje, izazivanje i nepoštivanje autoriteta, kršenje pravila te odgovaranje. Achenbach (1991; prema Mihić i Bašić, 2008) u ovu skupinu problema ubraja i subskale delikventnog ponašanja te agresivnosti - impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnju, neposlušnost, suprotstavljanje, nepokornost, negativističko ponašanje, agresivnost, destruktivnost te delinkvenciju.

Internalizirani ili pretežno pasivni problemi u ponašanju uključuju:

- pretjerano kontrolirana i prema sebi usmjerena ponašanja kao što su plašljivost i anksioznost, povučenost, potištenost, bezvoljnost, depresivnost, lijenost i slično (Bouillet i Uzelac, 2007; prema Ricijaš, Krajcer, Bouillet, 2010). Prema Achenbachu (1991; prema Novak i Bašić, 2008) skupinu internaliziranih problema čine subskale povlačenja, somatskih poteškoća i anksioznosti/depresije.

Novak i Bašić (2008) navode da su internalizirani problemi kod djece i mladih teže uočljivi, a samim time i teže dostupni opažanju okoline, ali su, prema rezultatima brojnih istraživanja, posljedično vezani uz lošije veze s drugima, loš školski uspjeh i nižu razinu općeg

funkcioniranja. Autorice također naglašavaju da internalizirani i eksternalizirani problemi nisu međusobno isključivi te da je na mnogim uzorcima utvrđena njihova pozitivna povezanost.

DSM-IV klasifikacija (1996) u poremećaje koji se obično prvi put dijagnosticiraju u dojenačkoj dobi, djetinjstvu ili adolescenciji ubraja kategorije deficita pažnje i hiperaktivnog poremećaja te poremećaja s nasilničkim ponašanjem. Unutar skupine poremećaja s nasilničkim ponašanjem navode se poremećaji ophođenja i poremećaji sa suprotstavljanjem i prkošenjem. Za razliku od DSM-IV klasifikacije, u kojoj se uglavnom navode eksternalizirani problemi u ponašanju, MKB-10 klasifikacija (2001; prema Novak i Bašić, 2008) unutar problema u ponašanju i osjećajima koji se pojavljuju u djetinjstvu i adolescenciji opisuje i emocionalne poremećaje koji se pojavljuju osobito u djetinjstvu (F 93). Prema novijoj DSM-V klasifikaciji (2014) deficit pažnje i hiperaktivni poremećaj ubrajaju se u skupinu neurorazvojnih poremećaja, a u poremećaje s prkošenjem i suprotstavljanjem te poremećaje ophođenja ubrajaju se disruptivni poremećaji, poremećaji kontrole poriva te poremećaji ophođenja.

Ricijaš, Krajcer i Bouillet (2010) dodaju još i važno rizično ponašanje današnjice vezano uz konzumiranje brojnih psihoaktivnih tvari – od duhana i alkohola do lakih i teških droga. Autori smatraju kako je ovakvo ponašanje teško klasificirati s obzirom na podjelu internaliziranih ili eksternaliziranih problema budući da je povezano s vrlo raznolikom fenomenologijom.

Dryfoosova (1997; prema Bašić, 2000) kategorizira mlade prema prisutnosti rizičnog ponašanja na četiri razine rizika – vrlo visoko rizične, visoko rizične, srednje te nisko rizične mlade. Za svaku skupinu rizika navodi se i učestalost pojavljivanja pojedinih ponašanja:

- vrlo visoko rizični mladi (10%) – manifestiraju veći broj problema u ponašanju, bili su u maloljetničkim zatvorima ili su počinili ozbiljno kazneno djelo, napustili su školu, konzumirali teške droge, prekomjerno piju, puše, seksualno su aktivni bez zaštite, često manifestiraju više nabrojenih ponašanja,
- visoko rizični mladi (15%) – participiraju u istim ponašanjima kao i vrlo visoko rizični mladi, ali s malo nižim frekvencijama, učinili su mnoga opasna kaznena djela, konzumiraju alkohol, cigarete, marihuanu, uključeni su u nezaštićene seksualne aktivnosti i nalaze se izvan škole, a većina ove skupine manifestira dva ili tri navedena ponašanja,

- srednje rizični mladi (25%) – skupine eksperimentatora koji čine manja kaznena djela, konzumiraju lake droge u pojedinim prilikama, seksualno su aktivni, ali sa zaštitom, godinu su dana izvan škole, no većina mladih iz ove skupine manifestira samo jedno od navedenih ponašanja,
- nisko rizični mladi (50%) – nisu se sreli ni s jednim opasnim delinkventnim činom, ne zloporabljuju drogu, još nisu seksualno aktivni, mali postotak njih povremeno pije alkohol, nekoliko njih zaostaje za vršnjacima u školi prema datumu rođenja ili iz razvojnih razloga, a njihov je rizik od negativnih posljedica minimalan.

Važno je također naglasiti razliku između pojmova delinkventnog i rizičnog ponašanja mladih. Delinkventno je ponašanje definirano kao ponašanje koje je zabranjeno zakonskim propisima i za koje postoje propisane sankcije (Mikšaj-Todorović, 2004; Šućur, 2004), dok je rizično ponašanje definirano kao ponašanje koje nije kršenje postojećih pravnih propisa, ali se u dosadašnjim istraživanjima pokazalo kao ponašanje koje prethodi delinkventnom ponašanju ili se često javlja uz delinkventno ponašanje. Autori navode ponašanja poput konzumacije alkohola, bježanja iz škole, rizičnih spolnih ponašanja, autoagresivnih ponašanja i slično.

1.5.1 Rizična ponašanja u adolescenciji

Razdoblje adolescencije prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (2013)[1] obuhvaća djecu od 10 do 19 godina života. Razdoblje je to specifičnih razvojnih i zdravstvenih potreba i prava te predstavlja jednu od najbržih faza razvoja pojedinca. Iako se čini kako su promjene koje se događaju u adolescenciji univerzalne, njihova pojavnost i brzina mogu varirati od osobe do osobe. Na promjene često utječu individualne karakteristike pojedinca (primjerice spol) te neki okolinski faktori (npr. neadekvatna prehrana, nezdravo i nepoticajno okruženje). Slična se definicija navodi i u jednom od medicinskih rječnika[2] te predstavlja razdoblje od početka puberteta pa sve do odrasle dobi, a glavne karakteristika tog razdoblja intenzivne su tjelesne, psihološke, emocionalne i osobne promjene.

Prema Enciklopediji Britannici[3] adolescencija traje od otprilike 12. do 20. godine te se smatra prijelaznim, emocionalno vrlo intenzivnim i nerijetko stresnim razdobljem. To je vrijeme u kojem se gradi identitet pojedinca, razmišljanje progredira od konkretnog ka apstraktnom te

[1] http://www.who.int/en/
[2] http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence - Mosby's Medical Dictionary (2009) 8. Izdanje, Elsevier.
[3] http://www.britannica.com/EBchecked/topic/481644/psychological-development

se razvija vlastita seksualnost i odnos prema njoj. Malatestinić i sur. (2008) navode da se razdoblje adolescencije najčešće dijeli na ranu, srednju i kasnu adolescenciju. Slično ranije navedenom, autori spominju da adolescencija predstavlja burno emocionalno razdoblje koje je često povezano s brojnim problemima, a samo u nekim, rjeđim slučajevima ta tranzicija iz djetinjstva u odraslost prolazi besprijekorno. Neki od problema koji se javljaju slabo su kontrolirana ponašanja, konflikti unutar obitelji, iracionalne misli i slično.

No osim navedenog, takozvanog pobunjeničkog ponašanja mladih, u ovom se razdoblju mogu pojaviti i ponašanja koja zbog svoje učestalosti i štetnosti mogu ugroziti čak i zdravlje mlade osobe. Barton i Parry-Jones (2002; prema Malatestinić i sur., 2008) navode kako je visoko rizično ponašanje te uporaba i zlouporaba sredstava ovisnosti (duhana, ilegalnih droga, lijekova, alkohola) karakteristika adolescencije te da postaje sve prisutnije među mladima te dobi. Slično tome, jedan od medicinskih rječnika[4] navodi brojne probleme u adolescenciji te ih dijeli na:

- probleme u ponašanju (zloupotreba sredstava ovisnosti, promiskuitet, delinkvencija),
- interpersonalnu izolaciju od obitelji i prijatelja,
- kognitivnu disfunkciju (slabljenje akademske izvedbe, poteškoće i nepravilnosti u izražavanju ili shvaćanju jezika).

Osim navedenih problema koji se javljaju za vrijeme adolescencije, važno je naglasiti da se ovo razdoblje smatra i najzdravijim razdobljem života u kojem se doseže vrhunac snage, brzine, kondicije i mnogih kognitivnih sposobnosti (Kuzman, 2009). Isto tako, u razdoblju adolescencije, osim svih složenosti tjelesnih, emocionalnih i socijalnih promjena, prihvaćaju se obrasci ponašanja i izabire životni stil. Sve navedeno uvelike utječe na trenutačno zdravlje mlade osobe, ali i na njeno zdravlje u budućnosti.

[4] http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence - McGraw-Hill Concise Dictionary of Modern Medicine (2002) The McGraw-Hill Companies.

1.4.2 Pojavnost rizičnih ponašanja adolescenata

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (2014), u 2013. godini prijavljena su 2 553 maloljetna počinitelja kaznenih djela, što je za 18% manje nego u 2012. U 2013. bilo je 637 optuženih maloljetnih osoba, što je za 18,1% manje nego u prethodnoj godini. Isto tako, bilo je i 545 maloljetnih osoba kojima je izrečena kazna ili neka druga mjera. Od toga je izrečeno 490 odgojnih mjera (89,9%), 10 kazni maloljetničkog zatvora i 45 pridržaja maloljetničkog zatvora. Od svih kaznenih djela koja su počinili maloljetnici u 2013. godini najveći je broj kaznenih djela protiv imovine, što kod prijava iznosi 70,7%, a kod optužbi 69,1%. Udio ženske populacije kod prijava je 7,6%, kod optužbi 8,0%, a kod osuda 7,2%. Osim kaznenih djela protiv imovine, maloljetnici su u 2013. godini optuživani za kaznena djela protiv života i tijela (13,3%), protiv zdravlja ljudi (4%), javnog reda (4,2%), protiv osobne slobode (1,4%) te ostala kaznena djela (8%).

Službeni podaci, međutim, često podcjenjuju pojavnost blažih ili nekažnjivih djela te ne pružaju dovoljno sveobuhvatne podatke (Ajduković, 1988; Singer i Mikšaj Todorović, 1993; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009). Za razliku od službenih podataka, mjerama samoiskaza moguće je dobiti uvid u podatke koje policija nije otkrila, kao i podatke o manje ozbiljnim ponašanjima, poput neposlušnosti, agresivnosti, neopravdanog izostajanja iz škole i slično (Espiritu i sur., 2001; Farrington i sur, 1996; Thorberry i Krohn, 2000; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009). Iako je ponekad u literaturi prisutna skeptičnost kada je riječ o upotrebi samoiskaza u istraživanjima delinkventnoga ponašanja, pokazalo se da su mladi ne samo voljni priznati, već i da to čine u iznenađujuće velikom broju. Sukladno tome pokazalo se da su samoiskazi valjane i pouzdane mjere delinkventnog ponašanja (Farrington i sur., 2000; Farrington i West, 1990; Jolliffe i sur., 2003.; Junger-Tas i Marshall, 1999; Piquero i sur., 2007; Thornberry, i Krohn, 2000; prema Ručević, 2009).

Steinberg i Morrris (2001; prema Šakić, Franc i Mlačić, 2002: 267) navode kako nalazi o pojavnosti antisocijalnih ponašanja pokazuju općenito da pojavnost povremenih, obično blažih tipova ponašanja, znatno nadilazi pojavnost trajnijih tipova antisocijalnih ponašanja. Iako većina adolescenata sudjeluje u jednom ili više tipova devijantnih ponašanja, samo manji dio ustraje u takvom ponašanju i razvija takozvanu kriminalnu karijeru. Većina je takvih ponašanja adolescenata po svojim osnovnim karakteristikama relativno prolazna i nestaje u procesu razvoja, a dugotrajne posljedice relativno su rijetke. Autori upozoravaju i na to da iz analize suvremenih istraživanja antisocijalnih ponašanja adolescenata proizlazi nužnost

razlikovanja takvih oblika ponašanja koji imaju izvore u doba adolescencije od istih takvih koji, iako se događaju u doba adolescencije, imaju izvore u ranijoj dobi. No ipak, brojna rizična i antisocijalna ponašanja potkraj adolescencije dosežu svoj vrhunac, a pojavnost antisocijalnog ponašanja u toj je dobi mnogo veća nego kod djece ili mlađih maloljetnika (Loeber i sur., 1991; McCord i sur., 2001; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009).

Slični podaci dobiveni su u istraživanju koje je provedeno 1998. godine na uzorku od 2832 učenika gdje je metodom samoiskaza utvrđeno da su najzastupljenija djela, očekivano, blaži oblici antisocijalnog ponašanja (Šakić, Franc i Mlačić, 2002). Međutim važno je napomenuti kako je u posljednja dva desetljeća zabilježen trend sve većeg uključivanja ženskih osoba, posebice u adolescentnoj dobi, u sve oblike antisocijalnih ponašanja i socijalnih devijacija (Clinard i Meier, 1998; prema Šakić, Franc i Mlačić, 2002). Isto je tako bitno spomenuti empirijske spoznaje o krajnjoj prognozi povezanoj s antisocijalnim ponašanjima koja je lošija za djevojke nego za mladiće (Giordano, Cernkovich, 1997; prema Šakić, Franc i Mlačić, 2002). Slično navode i Vrselja, Sučić i Franc (2009) te ukazuju na to da i službeni podaci ali i oni prikupljeni metodom samoiskaza pokazuju da manjina adolescenata čini ozbiljna kaznena djela te da je sudjelovanje u antisocijalnom ponašanju češće kod mladića nego kod djevojaka, a pritom se spolne razlike smanjuju ili povećavaju, ovisno o tipu i/ili ozbiljnosti djela.

Izvješće ESPAD-a (Kuzman i sur., 2008), europskog istraživanja u školama o pušenju, konzumaciji alkohola i uzimanju droga kod mladih, provedeno u 36 europskih zemalja, uključujući i Hrvatsku, za 2007. godinu pokazuje na vrlo rizično povećanje konzumiranja alkohola kod hrvatskih srednjoškolaca u promatranom razdoblju od 1995. do 2007. godine. U većini zemalja dječaci češće konzumiraju alkohol od djevojčica, no zanimljivo je da je kod djevojčica vidljiv trend porasta konzumacije alkohola. Promjene su osobito izražene u djevojčica gdje se u razdoblju od 1995. do 2007. uočava da se konzumacija alkohola u djevojčica povećalo gotovo dvostruko. Što se tiče konzumiranja marihuane, trend se u istom razdoblju kod djevojčica povećao gotovo trostruko, a kod dječaka se udvostručio. Što se tiče pušenja, svakodnevno je u posljednjih 30 dana pušilo 29% dječaka i 26% djevojčica u prvim razredima te 34% dječaka i djevojčica u drugim razredima. Redovito je pušenje nešto više zastupljeno kod dječaka u prvom razredu, dok je u drugom razredu redovito pušenje podjednako kod dječaka i kod djevojčica (Kuzman i sur., 2008). Stevens i Griffin (2001; prema Ferić, Mihić i Ricijaš, 2008) ističu kako se rizična ponašanja mladih u ozbiljnim oblicima javljaju već u dobi od 11 godina, dok s višom kronološkom dobi rizična ponašanja postaju sve učestalija.

Brojni se mladi u današnje vrijeme pod utjecajem okruženja sve češće uključuju u rizična i delinkventna ponašanja. Stoga su navedeni podaci vrlo važni za razumijevanje pojave i kretanja rizičnih ponašanja mladih te predstavljaju dobru podlogu za kreiranje različitih preventivnih i intervencijskih programa s ciljem smanjivanja štetnih posljedica tih ponašanja, bilo da se radi o mladenačkom eksperimentiranju ili pak o ozbiljnijim oblicima ponašanja. Povećanjem intenziteta činjenja određenih ponašanja povećava se i vjerojatnost štetnih posljedica ne samo za pojedinca već i za njegovu okolinu zbog čega bi preventive strategije trebale biti usmjerene već na najranije školsko okruženje. Jačanjem pozitivnog odnosa prema školi i privrženost osobama koje čine bitan dio tog socijalizacijskog procesa uvelike se može utjecati na sprječavanje potrebe za uključivanjem u rizična ponašanja.

U nastavku rada prikazano je istraživanje vezano upravo uz školsku privrženost kao važan zaštitni čimbenik u sprječavanju razvoja problema u ponašanju.

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

2.1 Cilj istraživanja

Cilj istraživanja prikazanog u ovom radu utvrđivanje je razlika u privrženosti školi kod učenika srednjih škola s obzirom na neke njihove individualne karakteristike kao što su spol, dob, vrsta škole koju pohađaju, njihov školski uspjeh te razina uključenosti u rizična ponašanja.

2.2 Problemi istraživanja

a) Utvrditi postoje li razlike u privrženosti školi s obzirom na spol i dob učenika.

b) Utvrditi postoje li razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole koju pohađaju i uspjeh učenika u školi.

b) Utvrditi postoje li razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja kod učenika.

2.3 Hipoteze

H1: Postoje razlike u privrženosti školi s obzirom na spol i dob učenika i to tako da učenice pokazuju višu razinu privrženosti školi od učenika te da stariji učenici pokazuju nižu razinu privrženosti školi od mlađih učenika.

H2: Postoje razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole koju pohađaju i uspjeh učenika u školi i to tako da učenici strukovnih škola pokazuju nižu razinu privrženosti školi u odnosu na učenike koji pohađaju gimnaziju te da učenici nižeg školskog uspjeha pokazuju manju privrženost školi od učenika višeg školskog uspjeha.

H3: Postoje razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja i to tako da učenici koji se u većoj mjeri uključuju u rizična ponašanja pokazuju nižu privrženost školi.

3. METODOLOGIJA

3.1 Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 232 učenika dviju srednjih strukovnih škola (Prehrambeno-tehnološka i Veterinarska škola) i jedne gimnazije (Prva gimnazija) u Zagrebu. Uzorak čini 37,1% učenika te 62,9% učenica. Raspon dobi kreće se od 14 do 19 godina, a prosječna dob sudionika istraživanja je 16,2 godine (SD=1, 184).

U istraživanje su uključeni učenici trogodišnje (20,7%) i četverogodišnje strukovne škole (38,4%) te gimnazije (40,9%). Vidljivo je da je broj učenika četverogodišnje strukovne škole i gimnazije podjednak, dok je broj učenika koji polaze trogodišnji strukovni program očekivano manji. Slično tome, podjednak je broj učenika koji polaze prvi (28,9%), drugi (27,6%) i treći (25,4%) razred, a s obzirom na to da u trogodišnjim strukovnim školama nema četvrtog razreda, udio učenika četvrtih razreda u uzorku nešto je manji (18,1%). U svakoj je školi po slučaju odabran po jedan prvi do treći, odnosno četvrti razred.

Što se tiče školskog uspjeha ukupnog broja učenika u uzorku, prosječna završna ocjena iz prethodnog razreda je 3,75 (SD=0,875). Najveći broj učenika prethodni je razred završilo vrlo dobrim uspjehom (41,4%), najmanji broj nedovoljnim (2,2%), a jednak broj učenika (2,2%) ponavlja razred.

Tablica 3. Opis uzorka prema osnovnim sociodemografskim obilježjima

Spol	M= 86 (37,1%)			Ž=146 (62,9%)	
Vrsta škole	strukovna trogodišnja N=48 (20,7%)		strukovna četverogodišnja N=89 (38,4%)		gimnazija N=95 (40,9%)
Razred	1. razred N=67 (28,9%)		2. razred N=64 (27,6%)	3. razred N=59 (25,4%)	4. razred N=42 (18,1%)
Školski uspjeh	1 (nedovoljan) N=5 (2,2%)	2 (dovoljan) N=5 (2,2%)	3 (dobar) N=79 (34,1%)	4 (vrlo dobar) N= 96 (41,4%)	5 (odličan) N=47 (20,3%)

Najveći broj učenika (68,5%) u proteklom mjesecu nije izostao ni jedan cijeli dan neopravdano s nastave, no njih 1,3% izostalo je 11 i više dana. U tablici 4. slijedi prikaz frekvencija neopravdanih izostanaka iz škole tijekom proteklog mjeseca.

Tablica 4. Koliko si cijelih dana u prošlom mjesecu neopravdano izostao/la iz škole?

Broj dana	0	1	2	3	4-5	6-10	11 i više
f/%	159/68,5%	21/9,1%	17/7,3%	10/4,3%	16/5,6%	9/3,9%	3/1,3%

Tablica 5. prikazuje frekvencije odgovora o tome koliko se učenici sami osjećaju uspješnima u obavljanju školskih zadataka, u izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i profesorima. U obavljanju školskih zadataka najveći se broj učenika (35,3%) osjeća uspješno dok se njih 5,2% osjeća neuspješno. U izvannastavnim aktivnostima prilično uspješnima smatra se 23,3% učenika, a neuspješnima se vidi 15,9% od ukupnog broja sudionika. U odnosu s vršnjacima 38,4% učenika osjeća se jako uspješno, a 0,4% neuspješno. U odnosu s profesorima 35,8% učenika smatra da su prilično uspješni, a 4,3% učenika odnos s profesorima procjenjuju neuspješnim.

Tablica 5. Frekvencije osjećaja uspješnosti u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i profesorima (F/%).

	Neuspješno	Donekle uspješno	Uspješno	Prilično uspješno	Jako uspješno
Školski zadaci	12/5,2	57/24,6	82/35,3	59/25,4	21/9,1
Izvannastavne aktivnosti	37/15,9	39/16,8	48/20,7	54/23,3	47/20,3
Odnos s vršnjacima	1/0,4	16/6,9	55/23,7	70/30,2	89/38,4
Odnos s profesorima	10/4,3	38/16,4	66/28,4	83/35,8	35/15,1

3.2 Mjerni instrumenti

Podaci i informacije potrebni za postizanje cilja istraživanja prikupljeni su primjenom anketnog upitnika koji je sastavljen od nekoliko različitih skala te od dodatnih pitanja kojima su prikupljeni sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja.

- Upitnik o sociodemografskim podacima

Ovim su se upitnikom prikupljali osnovni podaci o ispitanicima kao što su spol, dob, vrsta škole, razred te školski uspjeh na kraju prethodnog razreda. Učenike se također ispitivalo o

neopravdanim izostancima iz škole u proteklom mjesecu te o njihovom osobnom doživljaju uspjeha u pojedinim područjima školovanja (uspješnost u obavljanju školskih zadataka, izvannastavnim aktivnostima, u odnosu s vršnjacima i profesorima).

- Upitnik privrženosti školi

Za ispitivanje školske privrženost korištena je *School Engagement Scale* (Fredericks i sur., 2005, prema Kumrić, 2010) koja je prevedena na hrvatski jezik i dopunjena kako bi bila primjerna za ispitivanje školske privrženosti učenika srednjih škola. Skala svojim česticama procjenjuje tri dimenzije privrženosti školi: ponašajnu, emocionalnu i kognitivnu.

Ponašajna dimenzija privrženosti sastoji se od sljedećih čestica: *Volim ići u školu, Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi, Škola je zabavna, Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima, Dosadno je ići u školu, Obično uživam u poslu koji radim za školu, Pažljiv/a sam na nastavi, Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi, Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan, Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi, Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.*

Emocionalna se dimenzija sastoji od čestica *Sretan/a sam što sam u ovoj školi, Osjećam se sigurno u školi, Prihvaćen/a sam u školi, Osjećam se povezano s ljudima u školi, Osjećam se kao da ne pripadam školi, Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.*

Kognitivnu dimenziju čine preostale čestice: *Školski rad vrlo je bitan, Važno mi je kakve ocjene imam u školi, Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena, Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu, Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu, Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više, Poštujem ono što mi kažu nastavnici, Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.*

- Skala rizičnih ponašanja mladih

Za dobivanje uvida u razinu uključenosti u rizična ponašanja sudionika korištena je preliminarna verzija Skale rizičnih ponašanja mladih koja se prvotno sastojala od 30 čestica. Ricijaš, Krajcer i Bouillet (2010) metodom redukcije čestica sveli su skalu od početnih 30 na 17 čestica. Skala se sastoji od opisa različitih rizičnih ponašanja, a ispitanici su na skali od četiri stupnja (1 - nikad, 2 - ponekad, 3 - često, 4 - gotovo uvijek, svakodnevno) odgovarali u kojoj se mjeri uključuju u određena rizična ponašanja. Skala se sastoji od tri faktora:

bezvoljnost i rastresenost, markiranje i konzumiranje psihoaktivnih tvari te agresivno ponašanje.

Primjeri čestica su *„Verbalno sam agresivan/a (vičem, psujem, prijetim)“*, *„Teško se koncentriram na nastavi“*, *„Konzumiram alkoholna pića“* te *„Nezainteresiran/a sam za školsko gradivo“*.

- Upitnik rizičnog i delinkventnog ponašanja

Za ispitivanje uključenosti u rizična i delinkventna ponašanja korišten je Upitnik rizičnog i delinkventnog ponašanja (Atlanta, Dahlberg, Toal i Behtens, 2005; prema Ricijaš, Dodig, Huić, Kranželić, 2011). Upitnik se sastoji od 25 tvrdnji, a zadatak ispitanika bio je da za svaku tvrdnju označe koliko su se puta tijekom svojeg života ponašali na određeni način (0 puta, 1 do 2 puta, 3 do 4 puta, 5 ili više puta). Tvrdnje su raspoređene na šest faktora: vandalizam, krađe, fizička agresija, markiranje i problemi u školi, remećenje javnog reda te konzumiranje sredstava ovisnosti. Primjeri tvrdnji su: „*Namjerno potrgao/la, oštetio/la ili uništio/la nešto što pripada školi“, „Varao/la na testu u školi“, „Ušao/la u nečiju kuću, garažu ili dvorište bez dopuštenja“, „Markirao/la iz škole“, „Nosio/la oružje sa sobom (hladno ili vatreno)“, „Konzumirao/la alkoholna pića“.*

U nastavku rada za opis uzorka kroz frekvencije koristit će se Upitnik privrženosti školi, Skala rizičnih ponašanja mladih te Upitnik rizičnog i delinkventnog ponašanja. Za ispitivanje razlika među pojedinim skupinama učenika koristit će se prva dva navedena upitnika, dok će se Upitnikom rizičnog i delinkventnog ponašanja opisati frekvencije pojedinih odgovora ispitanika te će se dobiti uvid u učestalost činjenja određenih rizičnih i delinkventnih ponašanja prema samoiskazu sudionika istraživanja.

3.3 Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno u prosincu 2014. godine u tri zagrebačke srednje škole. U istraživanju je korištena metoda samoiskaza, a učenici su grupno ispunjavali anketni upitnik metodom „olovka i papir“. Za provedbu istraživanja dobivena je suglasnost ravnatelja uključenih srednjih škola. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje anketnog upitnika bilo je 20 minuta, a učenicima je ponuđena pomoć u smislu dodatnog pojašnjenja pojedinih pitanja. Nekim je učenicima, posebice onima koji se školuju prema prilagođenom ili

individualiziranom programu, trebalo nešto više vremena i pomoći pri ispunjavanju upitnika. Svi su sudionici prije ispunjavanja anketnog upitnika bili upoznati s osnovnim ciljem istraživanja te su dali usmeni pristanak, što je u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (2003). U jednoj od srednjih škola dobivena je i pismena suglasnost učenika i njihovih roditelja. Isto tako, učenici su upoznati s time da je istraživanje anonimno i dobrovoljno, da nije izvor dodatnog stresa i rizika te da u bilo kojem trenutku mogu od njega odustati.

3.3 Obrada rezultata

U svrhu ostvarivanja postavljenog cilja istraživanja koristile su se sljedeće statističke metode i analize podataka:

a) metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, frekvencije, standardne devijacije),
b) t-test za nezavisne uzorke,
c) analiza varijance (ANOVA).

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Za razumijevanje i objašnjenje konstrukta privrženosti školi od velike je važnosti stjecanje uvida u to postoje li određene razlike u privrženosti školi s obzirom na neke ključne karakteristike kao što su dob, spol, školski uspjeh ili vrsta školu koju učenik pohađa. Dobivena znanja ključna su ne samo za razumijevanje samog konstrukta već i za povezivanje s nekim drugim fenomenima te njihovo daljnje istraživanje.

U nastavku rada slijedi deskriptivna statistika o ključnim pojmovima kojom se opisuje uzorak ispitanika te se stječe uvid u učestalost činjenja pojedinih ponašanja. Nakon toga slijede drugi rezultati kojima se odgovara na ranije postavljena problemska pitanja.

Tablica 6. Frekvencije pojedinih odgovora na skali privrženosti školi – f/% (N=232).

	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
Volim ići u školu.	32/13,8	36/15,5	**100/43,1**	54/23,3	9/3,9
Osjećam se sigurno u školi	**14/6,0**	**23/9,9**	53/22,8	78/33,6	63/27,2
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	**16/6,9**	**26/11,2**	90/38,8	74/31,9	25/10,8
Prihvaćen/a sam u školi.	4/1,7	5/2,2	41/17,7	83/35,8	**99/42,7**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	7/3,0	3/1,3	31/13,4	86/37,1	**104/44,8**
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	0/0	3/1,3	16/6,9	55/23,7	**157/37,7**
Dosadno je ići u školu.	20/8,6	43/18,5	**105/45,3**	23/9,9	41/17,7
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	**113/48,7**	73/31,5	36/15,5	7/3,0	3/1,3
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	**65/28,0**	33/14,2	39/16,8	50/21,6	45/19,4
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	82/35,3	42/18,1	41/17,7	**29/12,5**	**36/15,5**
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	**17/7,3**	**21/9,1**	66/28,4	85/36,6	42/18,1
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan.	**92/39,7**	50/21,6	56/24,1	21/9,1	13/5,6
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	**100/43,1**	60/25,9	48/20,7	18/7,8	5/2,2

Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	30/12,9	29/12,5	**77/33,2**	72/31,0	23/9,9
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	6/2,6	15/6,5	70/30,2	**94/40,5**	46/19,8
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	87/37,5	56/24,1	**53/22,8**	22/9,5	14/6,0

Iz tablice 6. vidljivo je da najveći broj učenika niti voli, niti ne voli ići u školu (43,1%). Većina se učenika u školi osjeća sigurno, no njih 15,9% tako se ne osjeća. Učenicima je važno je kakve ocjene imaju u školi (44,8% u potpunosti se slaže s tvrdnjom) te smatraju da je obrazovanje vrlo bitno u životu (37,7% u potpunosti se slaže s tvrdnjom). S druge strane, većina ih ne uči kod kuće svaki dan (39,7%) te ne čita dodatne sadržaje kako bi proširili znanje (43,1%). 16,4% učenika iskazalo je da ne slijede pravila koja postoje u njihovoj školi, no većina se tih pravila ipak pridržava (u potpunosti se s tvrdnjom slaže 18,1% ispitanika). Velik broj učenika smatra da u životu ne mogu uspjeti bez škole, no 22,8% ih se niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom. 15,6 % učenika smatra da bez škole mogu uspjeti.

Tablica 7. Frekvencije pojedinih odgovora na skali rizičnih ponašanja – f/% (N=232).

	Nikad	Ponekad	Često	Gotovo uvijek, svakodnevno
Nedisciplinirani/a sam na nastavi	74/31,9	**130/56,0**	22/9,5	6/2,6
Verbalno sam agresivan/a	139/59,9	67/28,9	**17/7,3**	9/3,9
Pušim cigarete	147/63,4	30/12,9	13/5,6	**40/17,2**
Rastresen/a sam na nastavi	65/28,0	**116/50,0**	35/15,1	14/6,0
Fizički sam agresivan/a	178/76,7	**42/18,1**	9/3,9	3/1,3
Teško se koncentriram na nastavi	39/16,8	**126/54,3**	53/22,8	14/6,0
Konzumiram alkoholna pića	96/41,4	98/42,2	24/10,3	14/6,0
Lijen sam u izvršavanju školskih obveza	19/8,2	**95/40,9**	**73/31,5**	45/19,4
Konzumiram marihuanu ili hašiš i slično	193/83,2	24/10,3	5/2,2	10/4,3
Nezainteresiran/a sam za školsko gradivo	31/13,4	**143/61,6**	**47/20,3**	10/4,3
Verbalno se sukobljavam s osobama od autoriteta	180/77,6	**35/15,1**	12/5,2	5/2,2
Neopravdano izostajem s pojedinih sati nastave	160/69,0	58/25,0	9/3,9	5/2,2

Na skali rizičnih ponašanja moguće je uočiti da je na većini čestica najčešći odgovor *„nikad“*, no na pojedinim su česticama (*Pušim cigarete, Rastresen/a sam na nastavi, Teško se koncentriram na nastavi, Konzumiram alkoholna pića, Lijen sam u izvršavanju školskih obveza*) odgovori podjednako raspršeni u ukupnom uzorku. 50% učenika ponekad je rastreseno na nastavi, 15,1% ih je često rastreseno, a njih 6% gotovo uvijek ili svakodnevno. Isto tako, mnogo se učenika teško koncentrira na nastavi, ponekad njih 54,3%. Često ih se teško koncentrira 22,8%, a 6% učenika gotovo se uvijek teško koncentrira na nastavi. Što se tiče izvršavanja školskih obveza, 31,5 % učenika navodi da su često lijeni, a 40,9% učenika ponekad je lijeno u izvršavanju školskih obveza. Marihuanu ili hašiš često i gotovo uvijek/svakodnevno konzumira 6,5% učenika, a ponekad njih 10,3%. Velik broj učenika, njih 61,6% navelo je da su ponekad nezainteresirani za školsko gradivo, a 20,3% ispitanika često nije zainteresirano. 15,1% ispitanika navodi kako se ponekad verbalno sukobljavaju s osobama od autoriteta, a 2,2% to čini svakodnevno. 25% učenika ponekad neopravdano izostaje s pojedinih sati nastave, a njih 6,1% često te gotovo uvijek/svakodnevno.

Tablica 8. Frekvencije pojedinih odgovora na skali rizičnih i delinkventnih ponašanja – f/% (N=232).

	0 puta	1-2 puta	3-4 puta	5 i više puta
Namjerno potrgao/la, oštetio/la ili uništio/la nešto što pripada školi.	163/70,3	**55/23,7**	8/3,4	**6/2,6**
Uzeo/la nešto iz dućana a da nisi platio/la.	161/69,3	**52/22,4**	**10/4,3**	8/3,4
Uzeo/la novac iz kuće koji ti nije pripadao (npr. iz maminog novčanika).	130/56,0	**59/25,4**	19/8,2	**24/10,3**
Varao/la na testu u školi.	12/5,2	**33/14,2**	**37/15,9**	**150/64,7**
Udario/la ili gurnuo/la učitelja ili drugu odraslu osobu u školi.	212/91,4	**18/7,8**	0/0	1/0,4
Udario/la ili gurnuo/la vršnjake ili se s njima fizički sukobio/la.	**117/50,4**	70/30,2	24/10,3	20/8,6
Ušao/la u nečiju kuću, garažu ili dvorište bez dopuštenja.	169/72,8	**36/15,5**	**13/5,6**	**14/6,0**
Pobjegao/la od kuće.	205/88,4	**18/7,8**	**6/2,6**	**3/1,3**
Markirao/la iz škole.	116/50,0	**55/23,7**	**21/9,1**	**40/17,2**
Bio/la poslan/a na razgovor zbog lošeg ponašanja u školi.	159/68,5	**42/18,1**	13/5,6	18/7,8
Pisao/la ili crtao/la grafite po zidovima ili autima bez dopuštenja.	199/85,8	**20/8,6**	7/3,0	6/2,6

Nosio/la oružje sa sobom (hladno ili vatreno).	214/92,2	**8/3,4**	**3/1,3**	**7/3,0**
Izbjegao/la platiti kino, hranu ili slično.	184/79,3	**31/13,4**	10/4,3	7/3,0
Gađao/la ljude kamenjem, bocama ili sličnim predmetima.	166/71,6	**41/17,7**	**9/3,9**	**14/6,0**
Konzumirao/la alkoholna pića.	46/19,8	54/23,3	28/12,1	**101/43,5**
Pušio/la cigarete ili žvakao/la duhan.	113/48,7	**38/16,4**	12/5,2	**66/28,4**
Pušio/la marihuanu.	178/76,7	**19/8,2**	10/4,3	**23/9,9**
Snifao/la ljepilo („gongao/la“).	192/82,8	**18/7,8**	4/1,7	**16/6,9**

Upitnik rizičnih i delinkventnih ponašanja pokazuje da, prema samoiskazu sudionika istraživanja najveći broj njih tijekom života nije činio većinu navedenih ponašanja. Na česticama *Uzeo/la novac iz kuće koji ti nije pripadao (npr. iz maminog novčanika), Varao/la na testu u školi, Udario/la ili gurnuo/la vršnjake ili se s njima fizički sukobio/la, Markirao/la iz škole, Konzumirao/la alkoholna pića* te *Pušio/la cigarete ili žvakao/la duhan* učestalost pojavljivanja navedenih ponašanja u ukupnom uzorku sudionika nešto je veća. Primjerice, 23,7% učenika jedan do dva puta namjerno je potrgalo, oštetilo ili uništilo nešto što pripada školi, a 2,6% učenika učinilo je to pet i više puta. 22,4% učenika jednom ili dva puta uzelo je nešto iz dućana a da nisu platili, a tri ili četiri puta to je učinilo 4,3% učenika. Nešto veći broj ispitanika uzeo je novac iz kuće koji im nije pripadao (npr. iz maminog novčanika), i to njih 25,4% jedan do dva puta, a 10,3% pet i više puta.

Najviši rezultat pokazao se na čestici *Varao/la na testu u školi* gdje je čak 150 ispitanika (64,7%) navelo da su to činili pet ili više puta, dok njih 12 (5,2%) to nije činilo nikad. 7,8% učenika jednom ili dva puta udario je ili gurnuo učitelja ili drugu odraslu osobu u školi. 50,4% učenika nikada nije udarilo ili gurnulo vršnjake ili se s njima fizički sukobilo, a svi su ostali to učinili više od jednom, njih 8,6% učinilo je to pet i više puta. Na čestici *Ušao/la u nečiju kuću, garažu ili dvorište bez dopuštenja* 6% ispitanika navelo je da su to učinili pet ili više puta, dok je njih 15,5% to učinilo jednom ili dva puta. Što se tiče bježanja od kuće, jednom ili dva puta pobjeglo je 7,8% učenika, a njih troje (1,3%) pobjeglo je pet ili više puta. Tri ili četiri puta od kuće je pobjeglo šestero učenika (2,6%). Na čestici *Markirao/la iz škole* 50% učenika navelo je da nisu nikada markirali, 23,7% markiralo je jednom ili dva puta, a pet ili više puta markiralo je 17,2% učenika. 18,1% učenika jednom ili dva puta poslani su na razgovor zbog lošeg ponašanja u školi, a njih 7,8% pet i više puta. Na čestici *Gađao/la ljude*

kamenjem, bocama ili sličnim predmetima uočljivo je kako je navedeno ponašanje 41 učenik činio jednom ili dva puta, a više od tri puta to je ponašanje činilo 23 učenika. Alkoholna pića pet i više puta konzumiralo je 43,5% učenika, njih 24,8% pet i više puta pušilo je cigarete, 9,9% marihuanu, a 6,9% učenika isto je toliko puta tijekom života snifalo ljepilo.

Iako je u ovom istraživanju Upitnik rizičnog i delinkventnog ponašanja korišten samo u smislu pokazatelja frekvencija učestalosti činjenja pojedinih ponašanja, dobivena saznanja vrlo su vrijedan pokazatelj kretanja rizičnih i delinkventnih ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca te kvalitetna podloga za daljnja istraživanja te problematike.

4.1 Razlike u privrženosti školi s obzirom na spol učenika

Dosadašnja istraživanja školske privrženosti pokazala su da djevojke općenito pokazuju višu razinu privrženosti školi od mladića (Cernkovich i Giordano, 1992; prema Roviš i Bezinović, 2011) te da postoje značajne razlike u važnosti pojedinih dimenzija vezanosti za školu između spolova. Primjenom t-testa u ovom je istraživanju utvrđeno da na većini čestica ne postoji statistički značajna razlika u privrženosti školi između mladića i djevojaka. Međutim, statistički značajne razlike vidljive su na nekoliko čestica. Tako se mladići osjećaju sigurnijima u školi od djevojaka, što je moguće povezati s općenitim statusom mladića kao „jačeg“ spola, iako istraživanja (Ricijaš, Krajcer, Bouillet, 2010; Olweus, 2010; prema Velki, Vrdoljak, 2012) pokazuju da mladići češće manifestiraju agresivno ponašanje (verbalno i fizičko) no isto su tako i češće žrtve svih oblika vršnjačkog nasilja. Isto tako, mladići bi radije od djevojaka išli u neku drugu školu. Djevojke više rezultate postižu na kognitivnoj dimenziji privrženosti te tako u većoj mjeri smatraju da je školski rad vrlo bitan, a važnije im je i kakve ocjene imaju u školi. Zanimljivo je da djevojke u većoj mjeri od mladića smatraju da u životu mogu uspjeti i bez škole. Osim na kognitivnoj dimenziji djevojke više rezultate postižu i na ponašajnoj dimenziji te su tako pažljivije na nastavi od mladića, slijede pravila koja postoje u njihovoj školi te češće uče kod kuće svaki dan, čak i kad nemaju test sljedeći dan. Maddox i Prinz (2003) slično navode kako su djevojke, neovisno o emocionalnoj vezi koji ostvaruju u školi, općenito više predane učenju od mladića.

Najmanje razlike između mladića i djevojaka pokazale su se na česticama *Volim ići u školu, Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu, Škola je zabavna, Prihvaćen/a sam u*

školi, Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više. U tablici 9. vidljive su navedene razlike u privrženosti školi kod mladića i djevojaka.

Tablica 9. Razlike u privrženosti školi s obzirom na spol učenika (t-test).

Čestice	Spol				t	p
	M		Ž			
	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	2,91	1,047	2,86	1,045	,315	,753
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	3,63	1,107	3,41	1,028	1,480	,141
Osjećam se sigurno u školi.	3,98	1,062	3,48	1,173	3,331	**,001**
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	3,34	1,160	3,25	,953	,591	,556
Škola je zabavna.	2,77	1,205	2,80	1,068	-,216	,829
Prihvaćen/a sam u školi.	4,14	,910	4,16	,910	-,201	,842
Školski rad vrlo je bitan.	3,47	1,114	3,84	1,004	-2,538	**,012**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	3,91	1,081	4,37	,790	-3,480	**,001**
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	3,73	1,011	3,94	,919	-1,548	,123
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,10	1,052	3,21	1,122	-,735	,463
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,52	,734	4,62	,645	-1,103	,272
Dosadno je ići u školu.	2,72	1,214	3,01	1,108	-1,832	,069
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,21	,922	4,25	,906	-,299	,765
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	2,78	1,159	2,63	1,031	,963	,337
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	3,01	1,475	2,84	1,518	,868	,386
Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu.	3,66	1,091	3,68	1,065	-,136	,892
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	3,71	1,362	3,31	1,516	2,084	**,038**
Pažljiv/a sam na nastavi.	2,97	,999	3,25	1,016	-2,109	**,036**
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	3,26	1,119	3,63	1,092	-2,503	**,013**
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	1,99	1,163	2,32	1,230	-2,022	**,045**
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	1,91	1,036	2,05	1,095	-,981	,328
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što	3,11	1,058	3,14	1,218	-,204	,839

više.						
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	2,79	1,159	3,08	1,161	-1,806	,073
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	3,74	,923	3,66	,967	,696	,487
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	3,53	1,234	3,92	1,189	-2,314	**,022**

4.2 Razlike u privrženosti školi s obzirom na dob učenika

Dobne razlike u privrženosti škole ispitivane su analizom varijance, a dob ispitanika kategorizirana je prema razredu koji pohađaju (prvi, drugi, treći i četvrti razred srednje škole).

Rezultati nekih dosadašnjih istraživanja (Roviš i Bezinović, 2011) pokazala su da ne postoji statistički značajna razlika u privrženosti školi između učenika različite dobi, odnosno različitih razreda. No u drugim se istraživanjima (Vrselja, Sučić i Franc, 2009; Simons-Morton i sur, 1999) pokazalo da se s povećanjem razreda privrženost školi smanjuje te da vezanost za školu pada s kronološkom dobi učenika.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su slično, a razlike među mlađim i starijim učenicima pokazale su se značajnima na nekoliko čestica. Primjerice, mlađi su učenici sretniji što su u ovoj školi, nastavnici su im draži nego starijim učenicima te u nešto većoj mjeri od starijih učenika smatraju da je škola zabavna. Da je dosadno ići školu podjednako misle mlađi i stariji učenici, s time da učenici drugog i trećeg razreda na ovoj čestici postižu nešto više rezultate od ostalih ispitanika. Navedene razlike mogle bi se objasniti različitim tumačenjima bihevioralne dimenzije privrženosti. Moguće je da su čestice *„škola je zabavna“* i *„dosadno je ići u školu“* preopćenite te su ih pojedini učenici drugačije tumačili. Primjerice, jednima je čestica *„škola je zabavna“* mogla predstavljati odnos s vršnjacima, druženje i ostale zabavne aktivnosti u školi, isključujući pritom učenje i školske obveze, dok su drugi smatrali da je dosadno ići u školu upravo zbog učenja, pisanja zadaća, testova i odgovornosti koje škola nosi. Vezano za spomenute školske obveze, nadalje se može uočiti da mlađi učenici u većoj mjeri uživaju u poslu koji obavljaju za školu od starijih učenika, no isto tako mlađi češće rade stvari za školu i uče samo kad su prisiljeni na to. Mlađi učenici isto tako u većoj mjeri poštuju ono što im kažu nastavnici što bi se moglo objasniti time da su stariji učenici već neko vrijeme proveli u određenoj školi te odnos s profesorima smatraju boljim, kvalitetnijim ili primjerice „slobodnijim“. Mlađi bi učenici, kad bi mogli, išli u neku drugu školu u većoj mjeri od starijih učenika koji su već vjerojatno navikli na određeno školsko okruženje i razvili odnose s profesorima i vršnjacima. Zanimljivo je to da mlađi učenici u većoj mjeri smatraju

da u životu mogu uspjeti i bez škole nego što to smatraju stariji učenici što bi se moglo objasniti time da su stariji učenici bliže završetku obrazovanja te realnije razmišljaju o budućnosti.

Najmanje su razlike između mlađih i starijih učenika vidljive na sljedećim česticama: *Osjećam se sigurno u školi, Školski rad vrlo je bitan, Osjećam se kao da ne pripadam školi, Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan, Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.* Navedene razlike vidljive su u Tablici 10.

Tablica 10. Razlike u privrženosti školi s obzirom na dob učenika (ANOVA).

Čestice	1. razred		2. razred		3. razred		4. razred		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	2,82	1,162	3,09	1,003	2,76	,916	2,81	1,065	1,289	,279
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	**3,91**	**,917**	**3,59**	**1,050**	**3,19**	**1,025**	**3,10**	**1,100**	**7,912**	**,000**
Osjećam se sigurno u školi.	3,79	1,157	3,72	1,119	3,53	1,237	3,57	1,107	,669	,572
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	**3,55**	**1,049**	**3,30**	**,920**	**3,19**	**0982**	**2,98**	**1,158**	**2,993**	**,032**
Škola je zabavna.	**2,91**	**1,083**	**3,00**	**1,084**	**2,44**	**1,005**	**2,76**	**1,284**	**3,019**	**,031**
Prihvaćen/a sam u školi.	4,24	,939	4,27	,821	4,05	,918	4,00	,963	1,177	,319
Školski rad vrlo je bitan.	3,75	1,185	3,81	,924	3,54	1,039	3,67	1,074	,731	,535
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	4,32	,979	4,14	,906	3,97	1,017	4,43	,703	2,559	,056
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	3,97	1,154	3,86	,957	3,91	,772	3,62	,825	1,253	,292
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,33	1,160	3,23	,988	2,95	1,105	3,14	1,117	1,355	,258
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,59	,723	4,47	,666	4,58	,724	4,76	,532	1,592	,192
Dosadno je ići u školu.	**2,78**	**1,346**	**3,20**	**1,042**	**2,93**	**1,112**	**2,62**	**,962**	**2,625**	**,051**
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,36	,980	4,23	,938	4,17	,834	4,12	,861	,735	,532
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	**2,70**	**1,101**	**2,97**	**,992**	**2,38**	**1,057**	**2,64**	**1,122**	**3,137**	**,026**
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	3,01	1,665	2,58	1,378	2,97	1,485	3,12	1,400	1,456	,227
Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu.	3,77	1,250	3,88	,951	3,53	,971	3,43	1,039	2,074	,104
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	**3,89**	**1,437**	**3,48**	**1,425**	**3,34**	**1,358**	**2,88**	**1,565**	**4,399**	**,005**
Pažljiv/a sam na nastavi.	3,03	1,087	3,39	,884	2,95	,955	3,24	1,122	2,420	,067
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	3,44	1,279	3,64	,966	3,24	1,150	3,71	,944	2,039	,109

Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan.	2,19	1,373	2,34	1,130	1,98	1,137	2,26	1,170	,962	,411
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	**1,76**	**,971**	**2,19**	**1,153**	**1,83**	**,920**	**2,31**	**1,199**	**3,531**	**,016**
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	3,06	1,254	3,17	1,149	2,97	1,066	3,39	1,137	1,193	,313
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	**3,00**	**1,181**	**3,33**	**1,155**	**2,75**	**1,027**	**2,68**	**1,234**	**3,709**	**,012**
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	**3,79**	**,982**	**3,92**	**,803**	**3,46**	**,916**	**3,51**	**1,075**	**3,199**	**,024**
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	**3,91**	**1,252**	**3,97**	**1,098**	**3,39**	**1,313**	**3,81**	**1,110**	**2,864**	**,038**

Slijedom navedenog, prva bi se hipoteza mogla djelomično prihvatiti s obzirom na to da su rezultati pokazali da određene razlike u privrženosti školi postoje samo na pojedinim česticama. Djevojke generalno pokazuju višu razinu privrženosti školi od mladića, a mlađi su učenici privrženiji školi od starijih. Roviš i Bezinović (2010) zaključili su da se učenici različite dobi međusobno ne razlikuju po privrženosti školi, no predanost školi smanjuje se s dobi. Predanost školi iz navedenog istraživanja odnosi se na redovitost učenja i pisanja zadaća, dobru organizaciju vremena i planiranje učenja te uloženi trud u ostvarivanje što boljeg uspjeha (Roviš i Bezinović, 2010; 193), što bi se moglo povezati s bihevioralnom dimenzijom privrženosti ovog istraživanja te zaključiti kako su se rezultati dvaju istraživanja pokazali sličnima.

4.3 Razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole

S obzirom na vrstu škole (trogodišnju strukovnu školu, četverogodišnju strukovnu školu i gimnaziju) značajne su se razlike pokazale na sljedećim česticama: *Osjećam se sigurno u školi, Školski rad vrlo je bitan, Osjećam se povezano s ljudima u školi, Obično uživam u poslu koji radim za školu, Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima, Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu, Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi, Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan.* Učenici gimnazije postižu statistički značajno više rezultate od učenika trogodišnje i četverogodišnje strukovne škole na svim navedenim česticama osim na dvije: *Obično uživam u poslu koji radim za školu* te *Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu.* Na navedene dvije čestice učenici trogodišnje strukovne škole postižu statistički značajno više rezultate od učenika četverogodišnje strukovne škole i gimnazije. Dobiveni rezultat može se objasniti činjenicom da učenici strukovne trogodišnje

škole tijekom školovanja imaju znatno više praktične nastave od učenika ostalih škola. Isto tako, učenici gimnazije i četverogodišnje strukovne škole češće će se odlučiti za nastavak školovanja te primjerice odabrati zanimanje koje nije vezano uz srednjoškolsko obrazovanje. Stoga je vjerojatno da ti učenici smatraju kako im je znanje koje steknu tijekom srednje škole manje važno nego što to smatraju učenici trogodišnjih strukovnih škola.

Isto tako, socijalno okruženje iz kojeg dolaze učenici pojedinih škola može imati značajan efekt na dobivene rezultate. Različita školska klima, odnosi između učenika i profesora, socioekonomske karakteristike učenika pa čak i demografska slika gradske četvrti u kojoj se škola nalazi uvelike mogu utjecati na rezultate. Slično navode i Roviš i Bezinović (2011) spominjući heterogenost okruženja iz kojeg učenici dolaze, razlike u pristupu učenju i podučavanju u pojedinim školama, različitu školsku kulturu te neujednačene uvjete rada u pojedinim školama koji mogu biti značajan prediktor različitog emocionalnog odnosa učenika naspram škole koju pohađa. Isti autori navode kako je u literaturi malo poznato kako na vezanost za školu utječe tip škole koju učenik pohađa, no isto je tako vrlo vjerojatno da će zbog različitog školskog konteksta pojedine škole i razlike u vezanosti za školu biti vidljive (Mcgee, 1992; prema Roviš i Bezinović, 2011).

Najmanja razlika među školama pokazala se na sljedećim česticama: *Sretan/a sam što sam u ovoj školi, Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi, Škola je zabavna, Prihvaćen/a sam u školi, Dosadno je ići u školu, Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu, Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi, Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više, Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to, Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.*

Druga bi se hipoteza stoga mogla prihvatiti s obzirom na to da su učenici strukovnih škola generalno pokazali nižu razinu privrženosti školi u odnosu na učenike koji pohađaju gimnaziju, što je vidljivo u tablici 11.

Tablica 11. Razlike u privrženosti školi s obzirom na vrstu škole (ANOVA).

Čestice	3. god strukovna		4. god strukovna		gimnazija		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	3,04	1,148	2,67	1,103	2,99	,898	2,868	0,59
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	3,54	1,051	3,53	1,067	3,43	1,068	,256	,774
Osjećam se sigurno u školi.	**3,38**	**1,299**	**3,43**	**1,172**	**4,02**	**,967**	**8,293**	**,000**

Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	3,31	1,133	3,22	1,033	3,34	,985	,332	,718
Škola je zabavna.	2,88	1,299	2,82	1,114	2,72	1,028	,378	,685
Prihvaćen/a sam u školi.	4,15	,875	4,08	,944	4,23	,893	,653	,521
Školski rad vrlo je bitan.	**3,35**	**1,246**	**3,71**	**1,057**	**3,86**	**,918**	**3,781**	**,024**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	3,94	1,080	4,25	,969	4,29	,798	2,447	,089
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	**3,79**	**1,031**	**3,71**	**,991**	**4,04**	**,862**	**3,018**	**0,51**
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,19	1,363	3,34	1,076	3,01	,940	2,067	,129
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,52	,714	4,53	,742	4,66	,594	1,091	,338
Dosadno je ići u školu.	3,00	1,414	2,81	1,176	2,95	,982	,532	,588
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,29	,874	4,15	,995	4,28	,846	,654	,521
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	**3,17**	**1,059**	**2,66**	**1,123**	**2,46**	**,976**	**7,178**	**,001**
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	**2,56**	**1,443**	**2,60**	**1,535**	**3,36**	**1,391**	**7,907**	**,000**
Ono što učim u školi koristit će mi kasnije u životu.	**4,13**	**,959**	**3,81**	**1,065**	**3,32**	**1,029**	**10,965**	**,000**
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	3,40	1,499	3,42	1,544	3,52	1,398	,132	,876
Pažljiv/a sam na nastavi.	3,13	,981	2,97	1,049	3,33	,983	2,940	,055
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	**3,04**	**1,110**	**3,33**	**1,191**	**3,87**	**,914**	**11,361**	**,000**
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	**1,67**	**,953**	**2,07**	**1,095**	**2,58**	**1,317**	**10,608**	**,000**
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	1,88	,981	2,02	1,104	2,03	1,096	,382	,683
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	3,17	1,173	3,02	1,158	3,20	1,160	,584	,558
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	3,02	1,194	2,92	1,150	2,99	1,178	,135	,874
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	3,73	,792	3,52	1,005	3,82	,956	2,335	,099
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	3,85	1,271	3,82	1,183	3,69	1,230	,367	,693

4.4 Razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika

Razlike u privrženosti s obzirom na školski uspjeh učenika ispitivane su analizom varijance, a školski je uspjeh podijeljen u sljedeće tri kategorije (F/%):

1 = nedovoljan, dovoljan i dobar (89/38,4),

2 = vrlo dobar (96/41,4),

3 = odličan (47/20,3).

Pod pojmom „školski uspjeh“ učenika ovdje se podrazumijeva njihova akademska izvedba, odnosno akademski uspjeh koji je, kako je ranije objašnjeno, sadržan u ocjenama pojedinog učenika. Zbog lakšeg razumijevanja i praćenja literature, u nastavku će se koristiti pojam „školskog uspjeha“, pritom uzimajući u obzir prvenstveno akademsku izvedbu. Potrebno je također prisjetiti se da je u ovom istraživanju samo 2,2% učenika protekli razred završilo dovoljnim uspjehom, a isto toliko ih razred ponavlja te su oni svrstani u istu kategoriju s učenicima koji su postigli dobar uspjeh kako bi se navedene tri kategorije približno brojčano izjednačile.

Istraživanje Roviša i Bezinovića (2011) pokazalo je da postoje statistički značajne razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika i to tako da učenici boljeg školskog uspjeha iskazuju veću privrženost školi te još izraženiju predanost izvršavanju školskih obveza od učenika slabijeg školskog uspjeha. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da se učenici boljeg školskog uspjeha u školi osjećaju sigurnije od učenika slabijeg uspjeha, školski im je rad bitniji te im je važnije kakve ocjene imaju u školi. Također, učenici boljeg školskog uspjeha u većoj mjeri sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima, pažljiviji su na nastavi, više slijede pravila koja postoje u školi, češće uče kod kuće svaki dan te u većoj mjeri poštuju ono što im kažu nastavnici nego što to čine učenici slabijeg školskog uspjeha.

Učenici boljeg školskog uspjeha postižu više rezultate i na ostalim česticama, no zanimljivo je uočiti da učenici slabijeg uspjeha na dvije čestice postižu nešto više rezultate od ostalih - *Obično uživam u poslu koji radim za školu* te *Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.* Najmanje razlike između ove tri skupine učenika uočljive su na česticama: *Sretan/a sam što sam u ovoj školi, Škola je zabavna, Dosadno je ići u školu, Obično uživam u poslu koji radim za školu.*

Školski je uspjeh učenika povezan s brojnim čimbenicima koji utječu na formiranje učenikova stava o školi i odnosima koje u njoj ostvaruje. Primjerice, loš odnos učenika sa školskom okolinom, često izostajanje s nastave, manjak motivacije za učenje i ravnodušnost prema postizanju boljih ocjena često dovode do brojnih negativnih posljedica školskog neuspjeha. S druge strane, postizanje boljih ocjena doprinosi jačanju privrženosti školi, samopoštovanja,

motivacije za učenje i napredak, razvijanju kvalitetnih odnosa u školi te boljih socijalnih vještina i kompetencija. Bergin i Bergin (2009) slično navode da je sigurna privrženost povezana s boljim ocjenama i većim rezultatima na standardiziranim testovima te da pridonosi razvoju boljih socijalnih i emocionalnih kompetencija i spremnosti učenika na nove izazove.

Druga bi se hipoteza stoga mogla prihvatiti budući da su rezultati pokazali kako učenici gimnazije postižu statistički značajno više rezultate na skali privrženosti školi od učenika strukovnih škola te da učenici boljeg školskog uspjeha pokazuju višu razinu privrženosti školi od učenika slabijeg školskog uspjeha. U tablici 12. vidljive su navedene razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika.

Tablica 12. Razlike u privrženosti školi s obzirom na školski uspjeh učenika (ANOVA).

Čestice	1		2		3		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	2,74	1,082	2,86	1,001	3,17	1,018	2,654	,073
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	3,48	,990	3,46	1,160	3,57	,994	,192	,825
Osjećam se sigurno u školi.	**3,45**	**1,183**	**3,70**	**1,206**	**3,98**	**,821**	**3,288**	**,039**
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	3,20	1,063	3,28	1,063	3,45	,904	,844	,431
Škola je zabavna.	2,78	1,185	2,83	1,111	2,72	1,015	,162	,851
Prihvaćen/a sam u školi.	4,03	,885	4,24	,971	4,21	,806	1,309	,272
Školski rad vrlo je bitan.	**3,47**	**1,119**	**3,83**	**1,023**	**3,85**	**,955**	**3,373**	**,036**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	**3,80**	**1,046**	**4,38**	**,837**	**4,61**	**,537**	**16,226**	**,000**
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	3,74	,899	3,89	1,055	4,04	,833	1,578	,209
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	3,22	1,250	3,20	1,032	3,02	,897	,573	,565
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,48	,785	4,63	,566	4,68	,663	1,702	,185
Dosadno je ići u školu.	2,82	1,248	2,96	1,104	2,96	1,083	,389	,678
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,29	,772	4,14	1,072	4,32	,783	,949	,389
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	2,74	1,099	2,68	1,081	2,60	1,056	,270	,764
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	**2,54**	**1,508**	**3,02**	**1,436**	**3,34**	**1,493**	**5,074**	**,007**
Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.	3,85	,983	3,53	1,160	3,63	1,019	2,162	,118

Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	3,36	1,518	3,37	1,459	3,81	1,377	1,703	,184
Pažljiv/a sam na nastavi.	**2,82**	**,995**	**3,30**	**,953**	**3,45**	**1,039**	**8,235**	**,000**
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	**3,08**	**1,245**	**3,68**	**,970**	**3,89**	**,866**	**11,555**	**,000**
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	**1,71**	**,932**	**2,40**	**1,165**	**2,70**	**1,458**	**14,003**	**,000**
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	1,83	1,003	2,05	1,095	2,19	1,135	1,947	,141
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	2,91	1,174	3,22	1,122	3,34	1,166	2,704	,069
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	2,80	1,110	3,05	1,266	3,13	1,128	1,653	,194
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	**3,50**	**,871**	**3,77**	**1,051**	**3,87**	**,824**	**3,025**	**,050**
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	3,76	1,206	3,69	1,251	3,98	1,170	,909	,404

4.5 Razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja

U tablici 12. uključenost u rizična ponašanja kategorizirana je na sljedeći način:

1= niska rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama nula puta ili jednom označili *često* ili *gotovo uvijek*/*svakodnevno*),

2= srednja rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama dva do šest puta označili *često* ili *gotovo uvijek*/*svakodnevno*),

3= viša rizičnost (ispitanici koji su na skali rizičnih ponašanja na pojedinim česticama više od šest puta označili *često* ili *gotovo uvijek*/*svakodnevno*).

Rezultati analize varijance pokazali su kako je statistički značajna razlika vidljiva na gotovo svim česticama osim na dvije - *Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu* te *Osjećam se kao da ne pripadam školi.* Na većini čestica učenici koji su više od drugih uključeni u rizična ponašanja te su kategorizirani kao više rizični postižu statistički značajno više rezultate u odnosu na učenike koji su kategorizirani kao nisko i srednje rizični. Iznimka su čestice - *Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena, Dosadno je ići u školu, Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu, Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to, Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.* Zanimljivo je da su na navedenim česticama (koje obuhvaćaju sve tri dimenzije privrženosti) nisko rizični učenici

postigli najviše rezultate. Na ostalim su česticama više rizični učenici postigli statistički značajno više rezultate od ostalih učenika.

Rezultati ovog istraživanja u skladu su s istraživanjem provedenim 2009. godine (Vrselja, Sučić i Franc, 2009) koje je pokazalo da se antisocijalno ponašanje povećava sa slabljenjem privrženosti školi, a privrženost školi potvrđena je kao dosljedan zaštitni čimbenik razvoja antisocijalnog ponašanja. Iako u ovom istraživanju nije ispitivano antisocijalno ponašanje učenika već njihova razina uključenosti u rizična ponašanja, rezultati navedenog istraživanja iz 2009. godine ipak mogu poslužiti kao pokazatelj generalne povezanosti rizičnih ponašanja i privrženosti školi te tako omogućiti uspoređivanje dobivenih rezultata. Brojni autori (Hawkins i sur., 2001; Maddox i Prinz, 2003; Waters i sur., 2009; Roviš i Bezinović, 2011; Hawkins i Weis, 1985; Kumpfer i Turner, 1991; McBride i sur., 1995; Simons Morton, 1999) smatraju kako je slaba privrženost školi povezana s nizom rizičnih ponašanja kao što su delinkvencija, ovisnosti, napuštanje obrazovnog sustava, maloljetničkim trudnoćama, antisocijalnim ponašanjem, niskim samopouzdanjem i slično, a autori isto tako ističu da visoka privrženost školi može odgoditi pojavu tih istih rizičnih ponašanja.

Treća bi se hipoteza stoga mogla prihvatiti s obzirom na to da su učenici koji su kategorizirani u višu razinu rizičnosti pokazali nižu razinu privrženosti školi od ostalih učenika. No ipak, kako navode Vrselja, Sučić i Franc (2009) teško je zaključiti prethodi li niža privrženost školi antisocijalnom ponašanju (u ovom slučaju razini uključenosti u rizična ponašanja) ili se javlja kao posljedica razvoja takvog ponašanja. U svakom je slučaju povezanost ove dvije pojave potrebno dodatno istražiti kako bi se što kvalitetnije mogle kreirate preventivne strategije usmjerene točno određenoj skupini djece i mladih u potrebi.

Tablica 13. Razlike u privrženosti školi s obzirom na razinu uključenosti u rizična ponašanja (ANOVA).

Čestice	1		2		3		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Volim ići u školu.	**3,43**	**,770**	**2,75**	**1,043**	**2,34**	**1,021**	**17,520**	**,000**
Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	**3,94**	**,846**	**3,53**	**1,012**	**2,58**	**1,004**	**24,073**	**,000**
Osjećam se sigurno u školi.	**4,05**	**,926**	**3,61**	**1,169**	**3,05**	**1,272**	**9,500**	**,000**
Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	**3,82**	**,846**	**3,27**	**,980**	**2,47**	**,922**	**24,878**	**,000**
Škola je zabavna.	**3,17**	**,977**	**2,75**	**1,071**	**2,26**	**1,245**	**8,665**	**,000**

Prihvaćen/a sam u školi.	**4,37**	**,651**	**4,13**	**,943**	**3,87**	**1,095**	**3,820**	**,023**
Školski rad vrlo je bitan.	**4,06**	**,827**	**3,72**	**,997**	**3,00**	**1,208**	**13,816**	**,000**
Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	**4,43**	**,661**	**4,29**	**,834**	**3,46**	**1,282**	**15,951**	**,000**
Osjećam se povezano s ljudima u školi.	**4,08**	**,756**	**3,84**	**,944**	**3,53**	**1,179**	**4,153**	**,017**
Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	**3,51**	**9,37**	**3,14**	**1,125**	**2,71**	**1,063**	**6,868**	**,001**
Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	4,62	,604	4,63	,609	4,37	,942	2,282	,105
Dosadno je ići u školu.	**3,32**	**,937**	**2,93**	**1,109**	**2,00**	**1,162**	**18,481**	**,000**
Osjećam se kao da ne pripadam školi.	4,29	,964	4,26	,865	4,11	,981	,542	,582
Obično uživam u poslu koji radim za školu.	**3,22**	**,800**	**2,62**	**1,086**	**1,97**	**1,013**	**18,860**	**,000**
Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	**3,34**	**1,395**	**2,66**	**1,464**	**2,76**	**1,618**	**4,634**	**,011**
Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.	**4,06**	**,827**	**3,65**	**1,117**	**3,16**	**1,001**	**9,580**	**,000**
Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	**3,98**	**1,291**	**3,41**	**1,492**	**2,57**	**1,365**	**11,782**	**,000**
Pažljiv/a sam na nastavi.	**3,78**	**,838**	**3,08**	**,881**	**2,32**	**,989**	**33,786**	**,000**
Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	**4,11**	**,812**	**3,37**	**1,073**	**2,97**	**1,143**	**21,855**	**,000**
Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan	**2,94**	**1,223**	**2,01**	**1,073**	**1,45**	**,860**	**25,930**	**,000**
Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	**2,57**	**1,089**	**1,83**	**,960**	**1,37**	**,675**	**21,398**	**,000**
Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	**3,62**	**,860**	**3,16**	**1,135**	**2,18**	**1,036**	**22,630**	**,000**
Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	**3,38**	**1,168**	**2,90**	**1,064**	**2,35**	**1,184**	**10,378**	**,000**
Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	**4,18**	**,768**	**3,62**	**,927**	**3,08**	**,829**	**20,095**	**,000**
Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	**4,17**	**,928**	**3,78**	**1,226**	**3,11**	**1,429**	**9,644**	**,000**

5. ZAKLJUČAK

Škola je mjesto koje bi svojim učenicima trebalo pružiti dobru podlogu za daljnji napredak i razvoj te im osigurati podršku u njihovom osobnom i socijalnom razvoju. Bez obzira na to usmjerava li škola svoje učenike na traženje zaposlenja odmah po završetku škole ili ih priprema na daljnje obrazovanje i usavršavanje, srednjoškolsko obrazovanje iznimno je značajno razdoblje u životu svakog pojedinca i kao takvo zasigurno u velikoj mjeri određuje njegov daljnji osobni i socijalni rast i razvoj. Iako je akademski uspjeh učenika iznimno bitan, posebice za daljnji život i bolje mogućnosti zaposlenja, on nije jedini faktor za razvoj pojedinca kao osobe. Taj je razvoj određen i nizom interakcija i odnosa koji se grade za vrijeme školovanja. Bitan preduvjet uspješnosti učenika je i uspješnost same škole, no isto je tako nemoguće postići jednake idealne uvjete u svakoj školi, ali određeni standardi svakako bi trebali postojati. Škola bi prvenstveno trebala biti dobro organizirana cjelina koja će, bez obzira na neke vanjske negativne čimbenike, učeniku pružiti sigurnu i poticajnu okolinu. U školi bi također trebala biti jasno postavljena pravila ponašanja i discipliniranja ali i ponuđene brojne dodatne aktivnosti koje bi razvijale potencijale svakog učenika, poticale ih na kritičko razmišljanje, kreativnost i prosocijalno ponašanje. Preduvjeti su to za izgradnju kvalitetnih mladih ljudi koji će jednog dana postati ravnopravni članovi zajednice sposobni za samostalno odlučivanje i donošenje bitnih odluka.

Ovo je istraživanje pokazalo da od ukupnog broja ispitanika (232 učenika), njih čak 68 ne voli ići u školu, a 100 se učenika našlo negdje u sredini, odnosno niti vole niti ne vole ići u školu. Iako je ovaj podatak pomalo subjektivan i općenit, odnosno svaki učenik ima vlastite razloge zašto voli ili ne voli ići u školu, generalno je to značajan pokazatelj kretanja odnosa prema školovanju zagrebačkih srednjoškolaca. Privrženost školi trebala bi predstavljati značajan zaštitni čimbenik u prevenciji problema u ponašanju, što je ovo istraživanje i pokazalo u smislu da se učenici koji su privrženiji školi u manjoj mjeri uključuju u rizična ponašanja. Da bi se ta privrženost održala i pokazala značajnom, potrebno ju je konstantno poticati i održavati trajnim, strukturiranim i ciljanim aktivnostima škole usmjerenima ne samo na učenike već i njihove roditelje, profesore i školsko osoblje, ali i na ravnatelje kao najviše instance odgovorne za kreiranje školske politike.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su i značajnu razinu uključenosti mladih u rizična i delinkventna ponašanja. Iako je uključenost u rizična ponašanja promatrana samo u odnosu na

razinu privrženosti školi, dobiveni podaci pokazatelj su tendencije učestalosti činjenja pojedinih delinkventnih ponašanja i dobra podloga za daljnja istraživanja vezana za tu problematiku.

Metoda samoiskaza korištena u ovom istraživanju ima svoje prednosti i mane. Prednost je svakako u tome što se samoiskazom može dobiti jasan uvid o ispitivanim ponašanjima od strane samih učenika koji ipak najbolje znaju kako se osjećaju i ponašaju u određenom trenutku. Ipak, potpune je rezultate potrebno sagledati s dozom opreza uzimajući u obzir trenutno stanje ispitanika prilikom ispunjavanja anketnog upitnika, iskrenost te njihovu sposobnost prisjećanja. Isto tako, forma i sadržaj čestica u anketnom upitniku nisi precizni te, iako daju rezultate koji pokazuju učestalost kretanja određenih oblika ponašanja, daljnjim ih je istraživanjima potrebno dodatno provjeriti. Ograničenje istraživanja prikazanog u ovom radu sadržano je i u nacrtu istraživanja kojim se ne može zaključivati o uzročno posljedičnim vezama između promatranih varijabli. Za potpuniju analizu rezultata potrebno je ispitati upravo te uzročno posljedične veze te uzeti u obzir i neke druge varijable kao što su primjerice školska klima, heterogenost okruženja ili sociodemografske karakteristike škole. Također bi dobro bilo provesti sveobuhvatno longitudinalno istraživanje koje bi pružilo potpuniji uvid u koncept privrženosti školi i njegovu povezanost s uključivanjem pojedinih skupina mladih u rizična i delinkventna ponašanja.

No ipak, dobiveni rezultati ne odudaraju mnogo od dosadašnjih istraživanja sličnih tema, a neposredna je korist ovog istraživanja u tome što ističe zaštitne čimbenike za razvoj rizičnih ponašanja i čimbenike važne za jačanje privrženosti školi te daje prostor za kreiranje školskih programa i intervencija usmjerenih točno određenoj skupini učenika.

6. POPIS LITERATURE

Američka psihijatrijska udruga, (1996). *DSM-IV, Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje. Četvrto izdanje, Međunarodna verzija s ICD-10 šiframa,* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Anić, P., Brdar, I. (2007). Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme, 16* (1), 99-120.

Arbanas, G., Jukić, V. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje, DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Bastašić, Z. (1995). *Pubertet i adolescencija*. Zagreb: Školska knjiga.

Bašić, J., Kranželić Tavra, V. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta, 7* (1), 15-28.

Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: Teorijsko motrište, (u) Bašić, J., Janković, J. (ur), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži*, 31-45. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

Bašić, J., Ferić, M. (2004). Djeca i mladi u riziku-rizična ponašanja, (u) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja,* 57-71. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

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

Bouillet, D., i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti, 9* (2 (14)), 113-132.

Brebrić, Z. (2008). Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak, 149* (3), 296-311.

Dautović, S. (2007). Relacije između školskog uspjeha i stavova o sukobima. *Odgojne znanosti, 9* (1), 107-117.

Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Research-based Programs, Working Paper Draft, Gullota T.P., Hampton R.L., Ryan B.A., Adams G.R. (Ur.) Implications for programs. (U) Weissberg R.P., *Enhancing children's wellness,* l7-46. Sage, Thousand Oaks. CA.

Delale, E.A. (2002). Emocionalna inteligencija kao činitelj zaštite i rizika kod djece i mladih, (u) Bašić, J., Janković, J. (ur) *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži,* 63- 76. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

Državni zavod za statistiku (2014). *Maloljetni počinitelji kaznenih djela, prijave, optužbe i osude u 2013. – statistička izvješća*. Zagreb: Državni zavod za statistiku, http://www.dzs.hr/.

Etički kodeks istraživanja s djecom (2003). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Ferić, M., Mihić, J., Ricijaš, N. (2008). Rizična ponašanja mladih i njihova percepcija očekivanih posljedica za rizična ponašanja od strane roditelja. *Kriminologija i socijalna integracija, l6* (2), l-124.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. , Friedel, J., Paris, A. (2003). *School Engagement. Paper presented on the Indicators of Positive Development Conference.* www.childtrends.org/Files/FredericksBlumenfeldFriedelParisPaper.pdf.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. American Educational Research Association, *Review of Educational Research, 74* (1), 59-109.

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

Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school succes: Sources and consequences. (U) Weissberg i sur. (Ur) *Enhancing Children's Wellnes*. Sage Publications, Thousand Oaks, London.

Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *38* (1), 1-12.

Kumrić, M. (2010). *Povezanost samoprocjene socijalnih vještina s nekim školskim čimbenicima kod adolescenata Varaždinske županije.* Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. *Medicus,18* (2), 155 – 172.

Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I., Pavić-Šimetin, I., Pejak, M. (2008). *Europsko istraživanje o pušenju, alkoholu i drogama među učenicima,* Hrvatski zavod za javno zdravstvo, www.hzjz.hr

Libbey, P. H. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74* (7), 274- 283.

Loeber, R. i Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology, 12,* 737-762.

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.

Malatestinić, Đ., Roviš, D., Mataija-Redžović, A., Dabo, J., Janković, S. (2008). Prevalencija rizičnih ponašanja adolescenata: anketni upitnik. *Medicina, 44* (1), 80-84.

Mansell, L., Weber, J.L., Moore, P.C., Johnson, D., Williams, E., Ward, W., Robbins, J.M., Phillips, B.A. (2014). School Bonding in Early Adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding. *Journal of Early Adolescence,* 1–31.

Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja – časopis za opća društvena pitanja, 19* (4-5), 643-667.

Maguin, E. i Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. *Crime and Justice, 20,* 145-264.

Mihić, J., i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije – eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada, 15* (3), 445-471.

Mihić, J., Novak, M. i Bašić, J. (2010). Zajednice koje brinu: CTC upitnik za djecu i mlade u procjeni potreba za preventivnim intervencijama. *Ljetopis socijalnog rada, 17* (3), 391-412.

Milas, G., Ferić, I. (2009) Utječe li produljenje obveznoga školovanja na smanjenje stope ranoga prekidanja školovanja? *Društvena istraživanja – časopis za opća društvena pitanja, 18* (4-5), 649-671.

Novak, M., Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada,15* (3), 473-498.

Osher, D., Kendziora, K., Spier, E., Garibaldi, M. L. (2014). School influences on child and youth development. *Defining Prevention Science*, 151-169. Springer US.

Ricijaš, N., Dodig, D., Huić, A., Kranželić, V. (2011). *Navike i obilježja kockanja adolescenata u urbanim sredinama - izvještaj o rezultatima istraživanja*. Zagreb.

Ricijaš, N., Krajcer, M., Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti, 12* (1), 45-63.

Ricijaš, N. (2006). *Instrumenti procjene djece i adolescenata – mogućnosti primjene kod probacije za maloljetnike.* Pregledni članak.

Ricijaš, N. (2009). *Pripisivanje uzročnosti vlastitog delinkventnog ponašanja mladih.* Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.

Ricijaš, N. (2009). Atribuiranje vlastitog delikventnog ponašanja nisko rizičnih i visoko rizičnih maloljetnih delikvenata. *Kriminologija i socijalna integracija, 17* (1), 13-26.

Roviš, D., Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor, 49* (2), 185-208.

Ručević, S. (2009). Povezanost privrženosti roditeljima s rizičnim i delinkventnim ponašanjem kod adolescenata. *Društvena istraživanja, 20* (1), 167-187.

Ručević, S., Ajduković, M., Šincek, D. (2009). Razvoj upitnika samoiskaza rizičnog i delinkventnog ponašanja mladih. *Kriminologija i socijalna integracija, 17* (1), 1-96.

Simons-Morton B., Crump, A.D., Haynie, D.L. i Saylor, K.E. (1999). Student - school bonding and adolescent problem behavior. *Health education research - Theory & Practice, 14* (1), 99–107.

Šakić, V., Franc, R., Mlačić, B. (2002). Samoiskazana sklonost adolescenata socijalnim devijacijama i antisocijalnim ponašanjima. *Društvena istraživanja, 11* (2-3), 265-289.

Šakić, V., Milas, G., Ferić, I. (2010). Osuđeni na socijalnu isključenost? Životni uvjeti i kvaliteta življenja mladih bez završene srednje škole. *Društvena istraživanja – časopis za opća društvena pitanja, 19* (4-5), 669-689.

Vance, J.E., Femandez,G., Biber, M. (1998). Educational progress in a population of youth with aggression and emotional disturbance: The role of risk and protective factors. *Joumal of Emotional and Behavioral Disorders, 6* (4) 214-222.

Velki, T., Vrdoljak, G. (2012). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkoga nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja, 22* (1), 101-120.

Vrselja, I., Sučić, I., Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*, *18* (4-5), 739-762.

Wenzel, V., Weichold, K., Silbereisen, R.K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence, 32*, 1391–1401.

Williams, J. H.; Ayers, C. D., Arthur, M. W. (1997). Risk and Protective Factors in the Development of Delinquency and Conduct Disorder. (u) Fraser, M.W. (Ur) *Risk and resilience in childhood: an ecological perspective*,140-170. Washington: National Association of Social Workers.

Y. Li, Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M., Schwartz, J., Bowers, E., Lerner, R. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence, 34*, 1181–1192.

Žižak, Koller-Trbović i Jeđud (2004). Poremećaji u ponašanju djece i mladih: perspektiva stručnjaka i perspektiva djece i mladih, (u) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja,* 119-139. Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Svjetska zdravstvena organizacija (2013), http://www.who.int/en/,

Mosby's Medical Dictionary (2009) 8. Izdanje, Elsevier,
http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence

Encyclopedia Bitannica, http://www.britannica.com/EBchecked/topic/481644/psychological development.

McGraw-Hill Concise Dictionary of Modern Medicine (2002). The McGraw-Hill Companies. http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence.

7. PRILOG – Anketni upitnik korišten u istraživanju

ANKETNI UPITNIK

Tema ovog istraživanja koje se provodi u sklopu izrade diplomskog rada na Edukacijsko – rehabilitacijskom fakultetu vezana je uz neka ponašanja srednjoškolaca i njihov odnos prema školi. Molimo te da pažljivo pročitaš tvrdnje te da odgovoriš na **svako pitanje** zaokruživanjem odgovarajućih brojeva.

Istraživanje je **anonimno**, svi tvoji odgovori ostat će **u potpunoj tajnosti** te nitko, ni u kojem trenutku, neće moći povezati upitnik s tvojim identitetom. Nigdje ne trebaš upisati svoje ime i prezime ili neke druge privatne podatke.

Nema točnih i netočnih odgovora, stoga te molimo da budeš iskren/a u odgovaranju jer nas isključivo zanima **tvoje mišljenje i iskustvo**!

Unaprijed ti zahvaljujemo na suradnji!

1. **Spol** (zaokruži): M Ž

2. **Dob** (upiši koliko imaš godina): _____

3. **Vrsta škole** (zaokruži):

1. strukovna trogodišnja srednja škola
2. strukovna četverogodišnja srednja škola
3. gimnazija

4. **Razred** (zaokruži razred koji pohađaš):

1. 2. 3. 4.

5. **S kojim si školskim uspjehom završio/la prethodni razred?** (zaokruži broj)

1	2	3	4	5
ponavljam razred	dovoljan (2)	dobar (3)	vrlo dobar (4)	odličan (5)

6. **Koliko si cijelih dana u prošlom mjesecu neopravdano izostao/la iz škole?** (zaokruži broj)

0 1 2 3 4-5 6-10 11 i više

7. **U tablici procijeni koliko se sam/sama osjećaš uspješnim/om u obavljanju školskih zadataka, u izvannastavnim aktivnostima (školski projekti, radionice, literarne, dramske i sportske grupe, školske priredbe i slično), u odnosu s vršnjacima i profesorima?** (označi s X svoj odgovor za svaki redak)

	Neuspješno	Donekle uspješno	Uspješno	Prilično uspješno	Jako uspješno
Školski zadaci					
Izvannastavne aktivnosti					
Odnos s vršnjacima					
Odnos s profesorima					

8. **Slijede pitanja koja se odnose na to koliko ti je stalo do škole i do odnosa koje u njoj ostvaruješ. Molimo te da pažljivo pročitaš svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od pet stupnjeva označiš svoj stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.**

Brojevi u tablici imaju sljedeće značenje:

1	**2**	**3**	**4**	**5**
U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se ne slažem, niti se slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem

1.	Volim ići u školu.	1	2	3	4	5
2.	Sretan/a sam što sam u ovoj školi.	1	2	3	4	5
3.	Osjećam se sigurno u školi.	1	2	3	4	5
4.	Moji učitelji/nastavnici u školi su mi dragi.	1	2	3	4	5
5.	Škola je zabavna.	1	2	3	4	5
6.	Prihvaćen/a sam u školi.	1	2	3	4	5
7.	Školski rad vrlo je bitan.	1	2	3	4	5
8.	Važno mi je kakve ocjene imam u školi.	1	2	3	4	5
9.	Osjećam se povezano s ljudima u školi.	1	2	3	4	5
10.	Mislim da su predmeti koje imam u školi gubitak vremena.	1	2	3	4	5
11.	Mislim da je obrazovanje vrlo bitno u životu.	1	2	3	4	5
12.	Dosadno je ići u školu.	1	2	3	4	5
13.	Osjećam se kao da ne pripadam školi.	1	2	3	4	5
14.	Obično uživam u poslu koji radim za školu.	1	2	3	4	5
15.	Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
16.	Ono što učim u školi, koristit će mi kasnije u životu.	1	2	3	4	5
17.	Kad bih mogao/la išao/la bih u neku drugu školu.	1	2	3	4	5
18.	Pažljiv/a sam na nastavi.	1	2	3	4	5

19.	Slijedim pravila koja postoje u mojoj školi.	1	2	3	4	5
20.	Učim kod kuće obično svaki dan, čak i kad nemam test sljedeći dan.	1	2	3	4	5
21.	Čitam dodatne sadržaje kako bih naučio/la više o stvarima koje radimo u školi.	1	2	3	4	5
22.	Jedan je od mojih ciljeva naučiti što više.	1	2	3	4	5
23.	Radim stvari za školu i učim samo kad sam prisiljen/a na to.	1	2	3	4	5
24.	Poštujem ono što mi kažu nastavnici.	1	2	3	4	5
25.	Smatram da mogu uspjeti u životu i bez škole.	1	2	3	4	5

9. **Sljedeći dio upitnika odnosi se na neka ponašanja iz svakodnevnog života. Molimo te da pročitaš navedene tvrdnje i označiš <u>koliko se često</u> u životu ponašaš na određeni način.**

Brojevi u tablici imaju sljedeće značenje:

1	**2**	**3**	**4**
Nikad	Ponekad	Često	Gotovo uvijek, svakodnevno

1.	Nedisciplinirani/a sam na nastavi.	1	2	3	4
2.	Verbalno sam agresivan/a (vičem, psujem, prijetim).	1	2	3	4
3.	Pušim cigarete.	1	2	3	4
4.	Žalim se na zdravstvene probleme kako bih izbjegao/la provjeru znanja.	1	2	3	4
5.	Rastresen/a sam na nastavi.	1	2	3	4
6.	Brzoplet/a sam.	1	2	3	4
7.	Fizički sam agresivan/a (guram druge, pljuskam, tučem se).	1	2	3	4
8.	Teško se koncentriram na nastavi.	1	2	3	4
9.	Neopravdano izostajem cijeli dan s nastave.	1	2	3	4

10.	Konzumiram alkoholna pića.	1	2	3	4
11.	Lijen/a sam u izvršavanju školskih obveza.	1	2	3	4
12.	Pospan/a sam na nastavi.	1	2	3	4
13.	Bezvoljan/na sam.	1	2	3	4
14.	Konzumiram marihuanu ili hašiš i slično.	1	2	3	4
15.	Nezainteresiran/a sam za školsko gradivo.	1	2	3	4
16.	Verbalno se sukobljavam s osobama od autoriteta (vičem, psujem).	1	2	3	4
17.	Neopravdano izostajem s pojedinih sati nastave.	1	2	3	4

10. **Poznato je da većina ljudi barem jednom u životu prekrši neko pravilo ili propis. Molimo te da pročitaš navedene tvrdnje te da s X označiš koliko si se puta <u>tijekom svojeg života</u> ponašao/la na određeni način.**

	TVRDNJA	**0 puta**	**1-2 puta**	**3-4 puta**	**5 i više puta**
1.	Namjerno potrgao/la, oštetio/la ili uništio/la nešto što pripada školi.				
2.	Ukrao/la ili pokušao/la ukrasti bicikl ili skateboard.				
3.	Uzeo/la nešto iz dućana a da nisi platio/la.				
4.	Uzeo/la novac iz kuće koji ti nije pripadao (npr. iz maminog novčanika).				
5.	Uzeo/la iz škole nešto što ti nije pripadalo (npr. od učitelja ili učenika)				
6.	Uzeo/la iz auta nešto što ti nije pripadalo.				
7.	Varao/la na testu u školi.				
8.	Udario/la ili gurnuo/la učitelja ili drugu odraslu osobu u školi.				
9.	Udario/la ili gurnuo/la jednog od svojih roditelja.				
10.	Udario/la ili gurnuo/la vršnjake ili se s njima fizički sukobio/la.				

11.	Ušao/la u nečiju kuću, garažu ili dvorište bez dopuštenja.				
12.	Pobjegao/la od kuće.				
13.	Markirao/la iz škole.				
14.	Bio/la poslan/a na razgovor zbog lošeg ponašanja u školi.				
15.	Pisao/la ili crtao/la grafite po zidovima ili autima bez dopuštenja.				
16.	Neprimjereno se ponašao/la u javnosti zbog čega si imao/la problema.				
17.	Namjerno zapalio/a ili pokušao/la zapaliti zgradu, auto ili nešto drugo.				
18.	Nosio/la oružje sa sobom (hladno ili vatreno).				
19.	Izbjegao/la platiti kino, hranu ili slično.				
20.	Ukrao/la nečiju torbicu ili novčanik ili ukrao/la nekome nešto iz džepa.				
21.	Gađao/la ljude kamenjem, bocama ili sličnim predmetima.				
22.	Konzumirao/la alkoholna pića.				
23.	Pušio/la cigarete ili žvakao/la duhan.				
24.	Pušio/la marihuanu.				
25.	Snifao/la ljepilo („gongao/la“).				

Hvala ti na suradnji!