



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

# ŠKOLSKA KLIMA KAO KORELAT REZILIJENTNOSTI UČENIKA

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Olivera Knežević Florić

Kandidat: Dejan Đorđić

Novi Sad, 2019. godine

# UNIVERZITET U NOVOM SADU

## FILOZOFSKI FAKULTET

### KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Dejan Đorđić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Olivera Knežević Florić, redovni profesor

Naslov rada: NR	Školska klima kao korelat rezilijentnosti učenika
Jezik publikacije: JP	Srpski/latinica
Jezik izvoda: JI	Srpski/Engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Autonomna pokrajina Vojvodina
Godina: GO	2019.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	(7 poglavlja / 289 stranica / 3 grafikona / 10 dijagrama / 34 tabele / 546 referenci / 11 priloga)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Socijalna pedagogija

Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Školska klima, rezilijentnost, vezanost za školu, negativni događaji.
UDK	37.015.1:159.947.3 37.015.1:159.913
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	Školska klima ima dugu tradiciju proučavanja, više od 100 godina, odnosno od 1908. godine kada je Perry napisao knjigu <i>Menadžment gradske škole</i> u kojoj je započeo sa analiziranjem školskih faktora ( <i>esprit de corps</i> ) koji imaju uticaja na ponašanje i uspeh učenika. Ipak, sistematično izučavanje školske klime nije zaživelo sve do pedesetih godina prošlog veka. Od pedesetih godina do danas javila su se različita određenja školske klime, koja u obzir uzimaju različite objektivne i subjektivne aspekte školskog okruženja. U radu je prihvaćeno određenje školske klime kakvo je dao Haynes sa saradnicima, a to je da je školska klima „kvalitet i konzistentnost interpersonalnih interakcija unutar školske zajednice, koji utiču na učenički kognitivni, socijalni i psihološki razvoj“. Pojava izučavanja rezilijentnosti u društvenim naukama vezuje se za studije dece čiji su roditelji imali šizofreniju, koje su sproveli

Garnezy, Anthony i Rutter kako bi se utvrdilo poreklo i prognoza razvoja psihopatologije. U tim studijama primećeno je da postoji grupa dece koja se tipično razvijaju i uprkos izloženosti rizicima. Takva deca su se opisivala kao nevulnerabilna na stres, da bi se kasnije shvatanje rezilijentnosti pomerilo od nevulnerabilnosti na stres (ili neranjivosti ili nepobedivosti) ka uspešnoj adaptaciji pod uslovima rizika/stresa/negativnih okolnosti.

Sprovedeno istraživanje obuhvatilo je 1524 učenika iz 10 srednjih škola i 5 gradova sa teritorije Vojvodine i sprovedeno je sa ciljem da se ispita relacija školske klime i rezilijentnosti učenika. Korišćeni su sledeći instrumenti: Skala rezilijentnosti, Delaware skala školske klime – verzija za učenike, Upitnik privrženosti školi i Skala negativnih životnih događaja koja je kreirana za potrebe ovog istraživanja.

Rezultati istraživanja ukazuju da od 7 izdvojenih varijabli školske klime, tri varijable statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika, i to: odnos učenik – učenik, jasna očekivanja i vršnjačko nasilje. Rezultati, takođe, ukazuju da školska klima ostvaruje direktan uticaj na intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika, ali i indirektan uticaj preko varijabli privrženosti školi (odnos prema školi, prihvatanje i odbacivanje). Aktuelni negativni životni događaji ne pokazuju

	<p>moderatorski efekat na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika, odnosno njihova povezanost ostaje stabilna bez obzira na nivo aktuelnih negativnih životnih događaja.</p> <p>Sprovedeno istraživanje je prvo istraživanje o povezanosti školske klime i rezilijentnosti u Srbiji. Implikacije istraživanja na praksu su višestruke, a pre svega u domenu da se unapređivanjem školske klime može pospešiti rezilijentnost učenika i sposobnost pojedinca da adekvatno koristi resurse datog socijalnog okruženja. Obrazovne reforme koje zaista žele da unaprede kvalitet učenja, ali i da promovišu vaspitni efekat škole, ne treba da zanemare da je školska klima kontinuirano jedan od najistraživanijih školskih fenomena koji ima uticaj na ponašanje i život svih učesnika školskog života. Kao i svako istraživanje, sprovedeno istraživanje ima određena ograničenja: korišćena je Ungarova skala koja pre svega meri rezilijentnost koja je pozicionirana u relacijama sa okruženjem i u okruženju pojedinca, mereni su samo aktuelni, ali ne i rani negativni životni događaji, i uzorkom je obuhvaćen uzrasno neheterogena populacija učenika. Svakako da bi uklanjanje ovih nedostataka, uključivanje personalnih varijabli i koncipiranje istraživanja longitudinalnog karaktera dalo bolju sliku povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika.</p>
--	--

	Ključne reči: školska klima, rezilijentnost, vezanost za školu, negativni događaji.
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	13.4.2018.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

# University of Novi Sad

## Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD thesis
Author: AU	Dejan Đorđić
Mentor: MN	Olivera Knežević Florić, PhD, full professor
Title: TI	School climate as a correlate of students' resilience
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract:	English/Serbian



LA	
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	AP Vojvodina
Publication year: PY	2019.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Novi Sad, Zorana Đinđića 2
Physical description: PD	(7 chapters / 289 pages / 3 graphs / 10 diagrams / 34 tables / 546 references/ 11 appendices)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Social pedagogy
Subject, Key words SKW	School climate, resilience, school attachment, negative life events.
UC	37.015.1:159.947.3 37.015.1:159.913
Holding data:	Department of Pedagogy's Library, Faculty of

HD	Philosophy, University of Novi Sad
Note:  N	
Abstract:  AB	<p>The school climate has been researched for more than a century, since Perry wrote the book <i>The Management of a City School</i> in 1908, where he began with analyzing school factors (<i>esprit de corps</i>) which have an effect to students' behavior and success. However, the systematic school climate research started in the 1950s. From the 1950s to the present day, there have been different definitions of school climate, which take into account different objective and subjective aspects of the school environment. The definition accepted in this research is the one given by Haynes. According to this author, school climate refers to "the quality and consistency of interpersonal interactions within the school community that influence children's cognitive, social and psychological development". The emergence of resilience studies in the social sciences is linked to the studies of children whose parents had schizophrenia, conducted by Garmazy, Anthony, and Rutter in order to determine the origin and prognosis of the development of psychopathology. These studies noted there is a group of children whose development is typical despite being exposed to different risk factors. Such children were described as nonvulnerable. Later understanding</p>

of resilience moved from nonvulnerability (or invulnerability, or invincibility) to successful adaptation despite adversity/risk/negative life events.

The research included 1524 students from 10 secondary schools in 5 cities from the province of Vojvodina. Research was conducted with the aim of examining the relationship between school climate and students' resilience. The following instruments were used: *Resilience Scale*, *Delaware School Climate Survey* (student form), *School Attachment Questionnaire*, and *The Negative Life Events Scale*, which was created for this research.

The results of the study shows that out of the 7 extracted factors of the school climate, only three statistically significant predict intra/interpersonal students' resilience: student-student relationship, clear expectations and bullying. The results also indicate that the school climate exerts a direct influence on the intra/interpersonal students' resilience, but also an indirect influence through the variables of attachment to the school (attitude towards school, acceptance and rejection). Current negative life events do not show a moderating effect on the relationship between school climate and students' resilience – their relationship remains stable regardless the level of current negative life events.

The conducted study is the first study on the relationship between school climate and

	<p>resilience in Serbia. The research implications for practice are multiple, especially the finding that improving the school climate can promote students' resilience and one's ability to adequately use resources of a given social environment. Educational reforms that really want to improve the quality of learning, should not neglect the fact that the school climate is constantly one of the most studied school phenomena that has an impact on the behavior and life of all school life participants. The conducted research has some limitations: it used the Ungar scale, which primarily measures resilience which is positioned in environment and in relation to the environment, only actual negative life events were measured, and the sample included age-non-heterogeneous sample of students. Certainly, eliminating these shortcomings, incorporating personal variables and conducting longitudinal research would give a better insight into the relation between school climate and students' resilience.</p> <p>Key words: school climate, resilience, school attachment, negative life events.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on:  AS</p>	<p>April 13<sup>th</sup>, 2018</p>
<p>Defended:  DE</p>	

Thesis Defend Board:  DB	president:  member:  member:
--------------------------------	--

## Sadržaj

UVOD.....	4
1. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU.....	7
1.1. Bioekološka teorija ljudskog razvoja.....	8
1.1.1. Proksimalni procesi.....	10
1.1.2. Osoba.....	14
1.1.3. Okruženje.....	15
1.1.4. Vreme.....	17
1.2. Školska klima.....	19
1.2.1. Određenje školske klime.....	19
1.2.2. Razgraničenje školske klime i srodnih pojmova.....	24
1.2.3. Unapređenje školske klime.....	27
1.2.4. Merenje školske klime.....	39
1.2.5. Pregled ranijih istraživanja.....	44
1.2.6. Istraživačka potpora Delawer skale školske klime.....	51
1.3. Rezilijentnost.....	54
1.3.1. Određenje pojma rezilijentnosti.....	54
1.3.2. Rezilijentnost i srodni pojmovi.....	63
1.3.3. Ključni pojmovi povezani sa rezilijentnošću.....	69
1.3.4. Modeli rezilijentnosti.....	78
1.3.5. Ekološki pristup rezilijentnosti.....	81
1.3.6. Škola kao mesto razvijanja rezilijentnosti.....	86
1.3.7. Instrumenti za merenje rezilijentnosti.....	95
1.3.8. Pregled ranijih istraživanja.....	100

1.4.	Privrženost školi.....	119
1.4.1.	Određenje privrženosti školi i srodnih termina.....	119
1.4.2.	Pregled ranijih istraživanja .....	123
2.	METODOLOŠKA ORIJENTACIJA .....	126
2.1.	Problem istraživanja .....	127
2.2.	Cilj i zadaci istraživanja .....	129
2.3.	Istraživačke hipoteze .....	130
2.4.	Varijable .....	130
2.5.	Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	131
2.6.	Uzorak istraživanja.....	133
2.7.	Procedura .....	135
2.8.	Način obrade podataka .....	135
3.	REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	142
3.1.	Faktorska analiza korišćenih instrumenata .....	143
3.1.1.	Konfirmatorna faktorska analiza Skale školske klime.....	143
3.1.2.	Konfirmatorna faktorska analiza Skale rezilijentnosti.....	149
3.1.3.	Eksplorativna i konfirmatorna faktorska analiza Upitnika privrženosti školi .....	153
3.2.	Osnovni deskriptivni pokazatelji i korelacije među varijablama .....	156
3.3.	Ispitivanje povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika .....	159
3.4.	Ispitivanje povezanosti školske klime i privrženosti učenika školi .....	160
3.5.	Ispitivanje povezanosti privrženosti školi i rezilijentnosti učenika .....	163
3.6.	Ispitivanje medijatorske uloge privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika .....	164
3.6.1.	Medijatorska uloga odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	166

3.6.2.	Medijatorska uloga odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	169
3.6.3.	Medijatorska uloga odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	172
3.6.4.	Medijatorska uloga odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	175
3.6.5.	Medijatorska uloga prihvatanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	178
3.6.6.	Medijatorska uloga odbacivanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti .....	181
3.7.	Ispitivanje moderatorske uloge negativnih životnih događaja .....	183
3.7.1.	Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.....	185
3.7.2	Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika.....	186
3.7.3	Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji vršnjačko nasilje i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.....	188
4.	DISKUSIJA REZULTATA .....	190
4.1.	Relacija školske klime i rezilijentnosti učenika i moderatorska uloga negativnih životnih događaja .....	192
4.2	Povezanost školske klime i privrženosti školi .....	197
4.3.	Relacija privrženosti školi i rezilijentnosti učenika i medijatorski efekat privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika .....	198
5.	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	200
6.	LITERATURA .....	214
7.	PRILOZI.....	278



## UVOD

Srednjoškolski period je period u kome se usložnjavaju varijable koje determinišu učeničko blagostanje, socioemocionalni i akademski uspeh. Pozitivan razvoj često je kompromitovan činjenicom da deca i mladi odrastaju u životnim uslovima koje karakterišu negativni događaji i razni drugi izazovi (Masten et al., 2004). Ponekad, škola je jedino mesto u kome učenici mogu da budu izloženi pozitivnim uticajima. U trenutnoj društvenoj situaciji vaspitna uloga škole je prenebregnuta, iako, možda, praktična potreba za njom nikad nije bila veća (Liebenberg et al., 2016). Porodica, kao nekada bazično mesto vaspitanja dece, u savremenom društvu sve više gubi monopol nad vaspitanjem dece, te se vaspitna funkcija i funkcija brige o deci raspodeljuje između različitih institucija društva. Nakon porodice, ali i zajedno sa njom, škola ima važnu ulogu u vaspitanju dece i mladih (Budimir Ninković, 2009). Škola ima ogroman potencijal da izvrši uticaj na ličnosti koje su u formiranju i da im pomogne u njihovom odrastanju. Kada porodica nije u mogućnosti da utiče na razvoj rezilijentnosti učenika, škola ima mogućnost i obavezu da to učini (Kiswarday, 2012).

Tokom više od pola veka izučavanja školske klime utvrđeno je da školska klima, kao konstrukt koji na validan način može da reprezentuje život jedne škole, povezana sa različitim aspektima razvoja i života učenika (Đorđić & Damjanović, 2016; Gottfredson, 2005; LeBlanc, Swisher, Vitaro, & Tremblay, 2008). Od posmatranja školske klime kao organizacione klime, preko viđenja školske klime samo očima nastavnika i direktora, pa sve do multidimenzionalnog konstrukta percipiranog od strane svih učesnika školskog života, školska klima privlačila je pažnju kako naučnika i istraživača, tako i praktičara. Iako nema opšteprihvaćene definicije školske klime, većina istraživača se slaže sa činjenicom da je školska klima multidimenzionalan fenomen koji utiče na živote svih aktera školskog života (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Sve više se uviđa važnost školske klime za prevenciju poremećaja ponašanja, školsko postignuće, samopouzdanje učenika, izgradnju prosocijalnog ponašanja i slično.

Unapređenje rada škole i obrazovnog sistema zavisi od mnogih faktora, od kojih mnogi mogu konceptualno da se uklope u pojam školske klime (Đurić & Popović-Ćitić, 2011). Školska

klima je bitan element sagledavanja funkcionisanja obrazovnog sistema, pa se tako koristi u široko prepoznatim istraživanjima, kao što je TIMSS. Mnoge države su uočile značaj školske klime, te širom sveta funkcionišu centri koji se bave izučavanjem i unapređenjem školske klime. Neki od njih su Nacionalni centar za školsku klimu (National School Climate Center,), Centar za školsku klimu i učenje (The Center for School Climate and Learning) i Centar za istraživanje bezbednosti u školi, školske klime i upravljanja razredom (The Center for School Safety, School Climate and Classroom Management). Školska klima predstavlja subjektivni doživljaj školskog života, a iz socijalno kognitivne perspektive, koju zastupaju Bandura i Rogers, osobe reaguju na okolinu u skladu sa svojim subjektivnim percepcijama, a ne na onakvu kakva je ona objektivno. U skladu sa tim, učenička percepcija školske klime ima uticaja na njihovo ponašanje, te unapređenje školske klime otvara nove mogućnosti unapređenja učeničkog postignuća i redukcije neželjenih oblika ponašanja (Koth et al., 2008).

Rezilijentnost učenika je ključan koncept pozitivne razvojne paradigme. Praktičari i istraživači koji se bave decom i mladima često se usmeravaju na njihove probleme i rizike po njihov razvoj. Ovo je i razumljivo, s obzirom da vulnerabilna deca i mladi zahtevaju pažnju i rad na smanjenju dejstva rizičnih faktora i na uspostavljanju podsticajnog okruženja za razvoj. Ovakav pristup je usmeren na probleme (engl. problem-focused). Sa druge strane, paradigma rezilijentnosti pomera pažnju sa problema na pozitivne aspekte u životima dece i mladih. Ovakav pristup može se okarakterisati kao pristup usmeren na snage (engl. strength-focused) čija suština je orijentacija na pozitivne kontekstualne, socijalne i individualne karakteristike koje mogu da ometaju ili spreče javljanje najrazličitijih oblika rizičnih i problematičnih ponašanja, mentalnih problema ili drugih negativnih ishoda. Kontekstualne, socijalne i individualne karakteristike su promotivni (protektivni) faktori koji deluju nasuprot rizičnih faktora kako bi smanjili negativne posledice izloženosti rizičnim faktorima (Fergus & Zimmerman, 2005; Zimmerman, 2013; Zimmerman & Brenner, 2010a).

Srednja škola igra vrlo bitnu ulogu u razvoju adolescenata. Ona je mesto u kojoj učenici, eksplicitno i implicitno, uče o sebi i drugima, odnosima i kako da se snađu u turbulentnom periodu adolescencije (Way, Reddy, & Rhodes, 2007a). Iako postoje određeni aspekti rezilijentnosti koji ne mogu biti naučeni, određeni elementi kao što su socijalne, emocionalne ili građanske veštine,

kao i znanje, dispozicije, načini suočavanja sa stresom i traumama mogu da budu naučeni i razvijeni u školskom kontekstu (Cohen, 2006; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Školska klima se sistematski izučava u svetu, ali kod nas nije zaživelo sistematsko izučavanje školske klime i njenog odnosa sa drugim fenomenima. Potrebno je uraditi temeljna istraživanja školske klime i sagledati kako je ona, u uslovima našeg obrazovnog i društvenog sistema, povezana sa različitim aspektima rada i života učenika, nastavnika, roditelja i školskog osoblja.

---

## **1. TEORIJSKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU**

---

## 1.1. Bioekološka teorija ljudskog razvoja

Teorija bioekoloških sistema ili bioekološka teorija (model) ljudskog razvoja svoje začetke ima u šezdesetim godinama prošlog veka u Bronfenbrenner-ovim radovima. Teorija je sve do autorove smrti bila podložna revizijama i izmenama. Prvobitna konceptualizacija teorije imala je oznaku *ekološka*, da bi u kasnijim radovima, u kojima je teorija nadopunjavana, autor teoriju označavao sa *bioekološka*, želeći da naglasi ulogu koju pojedinac ima u svom razvoju, te ulogu vremena i proksimalnih procesa (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Prvobitna formulacija teorije se različito referiše u literaturi, jer ju je i sam Bronfenbrenner različito nazivao: kao *ekološki pristup ljudskom razvoju* (Bronfenbrenner, 1974, 1977a), *ekološki model ljudskog razvoja* (Bronfenbrenner, 1979, 1994), *ekologija ljudskog razvoja* (Bronfenbrenner, 1977b) ili pak *teorija ekoloških sistema* (Bronfenbrenner, 1989). Rosa i Tudge (2013) napominju da istraživači prilikom pozivanja na Bronfenbrenner-ovu teoriju treba da naglase na koju verziju teorije se pozivaju, jer se teorije međusobno razlikuju u kompleksnosti elemenata kojima objašnjavaju ljudski razvoj i u dinamici odnosa među tim elementima. U ovom radu se pozivamo na finalnu, dopunjenu, verziju Bronfenbrenner-ove teorije ljudskog razvoja koja se u literaturi, najčešće, označava kao *bioekološka teorija ljudskog razvoja*.

Prilikom analize razvoja Bronfenbrenner-ove teorije moguće je izdvojiti nekoliko faza u razvoju teorije. Sam autor navodi da u razvoju (bio)ekološke teorije ljudskog razvoja postoje dve faze. Prva faza okarakterisana je radovima tokom sedamdesetih godina prošlog veka, kada je koncipirana teorija ekoloških sistema koja svoje uporište nalaze u objavljenom delu *Ekologija ljudskog razvoja* (The Ecology of Human Development) koju je autor izdao 1979. godine. Drugu fazu označava autorov zaokret i koncipiranje bioekološke teorije ljudskog razvoja u radovima nastalim tokom osamdesetih i devedesetih godina dvadesetog veka (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Mnogo detaljniji opis faza razvoja Bronfenbrenner-ove teorije daju autori Rosa i Tudge. Naime, oni izdvajaju tri faze razvoja teorije.

Kao prvu fazu autori izdvajaju period 1973 – 1979. godine kada nastaje ekološka teorija ljudskog razvoja. Osnovni pokretač formulisanja teorije bila su ograničenja tadašnjih istraživanja

razvoja koja su se pre svega sprovodila u laboratorijskim uslovima uz zanemarivanje značaja konteksta u razvojnom toku. Bronfenbrenner je nastojao da objasni kako se menja okruženje u kom osoba živi i kakve implikacije imaju te promene na pojedince, za razliku od prethodnih studija razvoja koje su razvoj posmatrale kao proces nezavisan od konteksta. Pod terminom *ekologija* smatrao je okruženje, kontekst razvoja, kao i međusobne interakcije i prilagođavanje na relaciji osoba – kontekst. Ono po čemu je njegova teorija ljudskog razvoja najpoznatija jeste struktura ekološkog sistema koja je koncipirana u ovom periodu i sastoji se od četiri sistema: *mikrosistem*, *mezosistem*, *egzosistem* i *makrosistem*. Struktura ekološkog sistema je zadržana i u konačnoj formulaciji teorije. Bronfenbrenner je u ovom periodu značajnu pažnju davao onome što on naziva *ekološka tranzicija* koja predstavlja primer akomodacije između osobe i okruženja, a podstaknuta je promenama uloga pojedinca ili promenama u okruženju (Bronfenbrenner, 1979; Marojević, 2017; Rosa & Tudge, 2013).

Druga faza u razvoju njegove teorije trajala je od 1980. do 1993. godine. Glavna tema Bronfenbrenner-ovih radova bila je razjašnjavanje strukture ekoloških sistema i dodatno utemeljivanje objašnjenja da nije samo osoba odgovorna za svoj razvoj, nego i njeno okruženje. U ovom periodu prvo pominje model Osoba – Proces – Kontekst, a zatim Proces – Osoba – Kontekst model, time detaljnije određujući da razvojni ishodi proizilaze iz interakcije osobe i konteksta uz naglašavanje samog procesa kojim je postignut razvojni ishod. Ovaj model biće dopunjen i objašnjen u sledećoj fazi razvoja teorije. Značajno je pomenuti da je Bronfenbrenner u ovom periodu koncipirao ekološku paradigmu proučavanja ljudskog razvoja prema kojoj je ljudski razvoj viđen kao rezultat interakcije između pojedinca i osoba u okruženju sa kojima pojedinac dolazi u neposrednu interakciju tokom određenog perioda (Marojević, 2017; Rosa & Tudge, 2013).

U trećoj fazi razvoja teorije koja se može smestiti u period 1993 – 2006. godine Bronfenbrenner je koncipirao bioekološku teoriju ljudskog razvoja, koja je nastala sa ciljem da se objasni kako individualne karakteristike u interakciji sa okruženjem utiču na proksimalne procese koji predstavljaju srž teorije (Marojević, 2017; Rosa & Tudge, 2013).

Bronfenbrenner i Morris (2006:793) definišu bioekološku teoriju kao „stalno menjajući teorijski sistem za istraživanje razvoja tokom vremena“. Autor simultano koristi izraze bioekološka teorija ljudskog razvoja i bioekološki model ljudskog razvoja. Bioekološka teorija razvoja posmatra razvoj kao kontinuitet i promenu u biopsihosocijalnim karakteristikama

pojedince. Tokom početnih formulacija bioekološke teorije ključan pojam bilo je *iskustvo* koje je označavalo da su za ljudski razvoj bitne, ne samo objektivne karakteristike okruženja, nego i način na koji osoba doživljava okruženje u kom živi. Ovaj pojam previše naglašava subjektivne faktore (anticipacija, nadanja, osećanja, verovanja i sl.), a to se može posmatrati kao rezultat otpora prema bihejviorističkom shvatanju ljudskog razvoja. U kasnijim određenjima teorije ključan je pojam *jedinstva* koji označava da i subjektivni i objektivni faktori predstavljaju činioce koji upravljaju razvojem pojedinca, ali samo u jedinstvu – ni jedan faktor nije dovoljan sam po sebi. Često subjektivni i objektivni elementi okruženja ne deluju u istom smeru, te je bitno da se razume njihova dinamika i međusobna interakcija (Bronfenbrenner & Morris, 2006). U ovoj reformulaciji teorije novi koncept jesu proksimalni procesi, koji ujedno predstavljaju i okosnicu teorije. Struktura samog okruženja, podeljena prema nivoima, ostala je ista kao i u ranijim formulacijama teorije (Rosa & Tudge, 2013).

Bioekološka teorija u sebe uključuje model koji se sastoji od četiri elementa: proksimalni procesi, osoba, kontekst, vreme, takozvani PPCT model (Proximal – Person – Context – Time) (Tudge et al., 2016).

### 1.1.1 Proksimalni procesi

Kada je Bronfenbrenner izložio svoje shvatanje o socijalnoj ekologiji u prostoru i vremenu 1995. godine, on je izneo dve pretpostavke (premise) u kojima uvodi i sam pojam *proksimalnih procesa* i uspostavlja temelje PPCT modela. Kasnije je neznatno modifikovao samu formulaciju pretpostavki i one glase:

Pretpostavka 1: *Posebno u svojim ranim fazama, ali i tokom čitavog života, ljudski razvoj odvija se kroz procese progresivno usložnjavajućih recipročnih interakcija između aktivnog, razvijajućeg biopsihološkog ljudskog organizma i osoba, objekata i simbola u njegovom neposrednom okruženju. Da bi bile efikasne, interakcije moraju da se odvijaju prilično redovno tokom dužeg perioda. Takvi trajni obrasci interakcija u neposrednom okruženju nazivaju se proksimalni procesi. Primeri takvih trajnih interakcija proksimalnih procesa su hranjenje ili tešenje novorođenčeta, igranje sa detetom, aktivnosti između dece,*

*grupne ili samostalne igre, čitanje, usvajanje novih veština, sportske aktivnosti, rešavanje problema, briga za druge u nevolji, planiranje, izvršavanje složenih zadataka, sticanje novih znanja i znanja o tome kako se nešto radi (Bronfenbrenner & Morris, 2006: 797).*

Pretpostavka 2: *Forma, snaga, sadržaj i pravac proksimalnih procesa koji utiču na razvoj sistematski se menjaju kao zajednička funkcija karakteristika osobe u razvoju, okruženja – neposrednog i šireg – u kome se odvijaju procesi, prirode razvojnih ishoda koji se razmatraju i društvenih konstanti i promena koji se dešavaju tokom života pojedinca i istorijskog perioda u kome pojedinac živi (Bronfenbrenner & Morris, 2006: 798).* U simbolima bi se Pretpostavka 2 mogla prikazati kao:

### **$D_2 f$ PPCT**

Gde  $D_2$  označava razvojni ishod u kasnijem periodu,  $f$  označava funkciju, P proces (process), drugo P karakteristike osobe (person) koja se razvija, C predstavlja kontekst (context), a T vreme (time). Ovo je osnova PPCT modela koji je predložio Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Nadalje, Bronfenbrenner i Morris (2006) analiziraju ove dve pretpostavke i pojam proksimalnih procesa. Izvode sledećih nekoliko zaključaka o proksimalnim procesima:

1. Da bi se dogodio razvoj osoba mora da bude uključena u aktivnost;
2. Da bi aktivnost bila efektivna, ona mora da se odvija redovno tokom dužeg perioda;
3. Proksimalni procesi značajni za razvoj ne odvijaju se samo u jednom pravcu, nego u oba pravca – od osobe ka okruženju i obratno;
4. Proksimalni procesi se ne odnose samo na interakciju osobe u razvoju sa ljudima, nego i sa objektima i simbolima u njenom neposrednom okruženju koji, da bi bilo razvojno značajni, treba da omoguće osobi istraživanje, upravljanje njima, imaginaciju i da privlače pažnju;
5. Kako deca odrastaju njihovi razvojni kapaciteti se proširuju, te proksimalni procesi treba da budu, takođe, ekstenzivniji i kompleksniji kako bi obezbedili razvoj potencijala. Dijapazon osoba sa kojima osoba stupa u redovnu interakciju se vremenom proširuje i ne obuhvata samo roditelje, nego i drugu rodbinu, prijatelje, nastavnike, a kasnije kolege, buduće partnere i sl.



Proksimalni procesi su ključni za proces razvoja. Oni predstavljaju transfer energije koji se odvija na relaciji između pojedinca i drugih ljudi, objekata i simbola u neposrednoj okolini. Transfer na ovoj relaciji može da se odvija u oba pravca ili samo u jednom pravcu (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Oni su ključni za aktuelizaciju genetskog potencijala kroz interakciju sa spoljašnjim okruženjem. Neće se sve genetske predispozicije razviti kod deteta, a to, pre svega, zavisi od aktivnosti koje se odvijaju u glavnom proksimalnom okruženju u kom dete odrasta. Aktivnosti su determinisane karakteristikama osoba, objekata i simbola koji se nalaze u neposrednom okruženju. Samo oni genetski potencijali za koje postoje odgovarajuće aktivnosti u okruženju će biti ostvareni. Svakako da razvoj ne zavisi samo od karakteristika okruženja, nego i od karakteristika pojedinca, i to od njegove sposobnosti da transformiše vlastito okruženje. Pored ovih karakteristika pojedinca i okruženja za pravilno funkcionisanje proksimalnih procesa, kao generatora razvoja, potrebna je stabilnost koja se posmatra kao stabilnost okruženja i psihološka stabilnost osobe koja se razvija. Tako, kroz karakteristike i stabilnost okruženja i same osobe u razvoju, proksimalni procesi podstiču razvoj kroz jačanje kompetencija i smanjenje disfunkcionalnosti (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Proksimalni procesi imaju funkciju pokretača razvoja i kao takvi mogu da proizvedu dve vrste razvojnih ishoda:

- *Kompetencija*, koja podrazumeva sticanje i razvoj znanja, veština i sposobnosti za usmeravanje sopstvenog razvoja u različitim situacijama i razvojnim domenima;
- *Disfunkcija*, koja se odnosi na ponavljajuće obrasce nemogućnosti uspostavljanja kontrole nad vlasitim ponašanjem u različitim situacijama i razvojnim domenima (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Da li će kao rezultat delovanja proksimalnih procesa kod osobe da se javi razvojni ishod kompetentnosti ili disfunkcionalnosti zavisi od *izloženosti*. Izloženost se odnosi na obuhvatnost interakcije između osobe u razvoju i proksimalnih procesa i predstavlja distinktivni pojam za predviđanje razvojnog ishoda. Izloženost može da se analizira u nekoliko dimenzija:

- *Trajanje*;
- *Učestalost*;
- *Predvidivost interakcije*. Bitno je znati da li se interakcija odvija po predvidivom planu ili je često prekinuta;

- *Tempiranost interakcije*. Na primer, vreme u kom roditelj reaguje na detetovu potrebu je od krucijalnog značaja kod male dece, dok kod dece koja su starija vreme reakcije može biti i odloženo;
- *Intenzitet interakcije* ili snaga interakcije. Tako, na primer, ukoliko je izlaganje proksimalnim procesima kratko, dešava se neredovno, nije predvidivo, onda je vrlo moguće da će se kao razvojni ishod pojaviti disfunkcija (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Značajna je hipoteza koju navode Bronfenbrenner i Evans (2000) o značaju obezbeđivanja razvojnih resursa za decu koja inače nisu u prilici da im pristupe, a koja ima neposredne implikacije na temu ove disertacije. Naime, ako je osoba tokom dužeg perioda uključena u okruženje koje joj obezbeđuje razvojne resurse, podstiče je i aktivira proksimalne procese u njenom okruženju, i to u onoj meri u kojoj joj razvojni resursi i angažovanje u proksimalnim procesima nisu dostupni u drugim domenima života, onda će snaga proksimalnih procesa u aktuelizaciji genetskog potencijala biti mnogo veća za one pojedince koji žive u nepovoljnim uslovima, nego za one koji žive u uslovima u kojima su im ovi resursi dostupni. Primer ovoga jeste pojedinac koji živi u porodici koja nema dobru ishranu i pojedinac koji živi u porodici koja ima dobru ishranu. Kada oba pojedinca budu, tokom dužeg perioda, izložena okruženju u kom će imati dobru ishranu, onda će više benefita imati pojedinac koji potiče iz porodice koja nije imala dobru ishranu. Preneseno u psihosocijalno područje, ukoliko pojedinac odrasta u porodici koja ne može na adekvatan način da odgovori na njegove razvojne potrebe, za njega će biti značajnije ukoliko tokom dužeg perioda bude uključen u okruženje koje će mu obezbediti razvojne resurse, nego za pojedinca koji potiče iz porodice gde su roditelji u mogućnosti da na adekvatan način zadovolje njegove razvojne potrebe i te potrebe zadovoljavaju na adekvatan način. Tako, dete koje odrasta u disfunkcionalnoj porodici može da ima benefite od razvojnih resursa koje mu obezbeđuje školska sredina.

### 1.1.2. Osoba

Bronfenbrenner je prepoznao značaj ličnih karakteristika u društvenim odnosima (Bronfenbrenner & Morris, 1998) i izdvaja tri vrste karakteristika osobe: karakteristike sile, karakteristike resursa i karakteristike zahteva. Od navedene tri vrste karakteristika osobe, *karakteristike sile* imaju najviše uticaja na razvojne ishode.

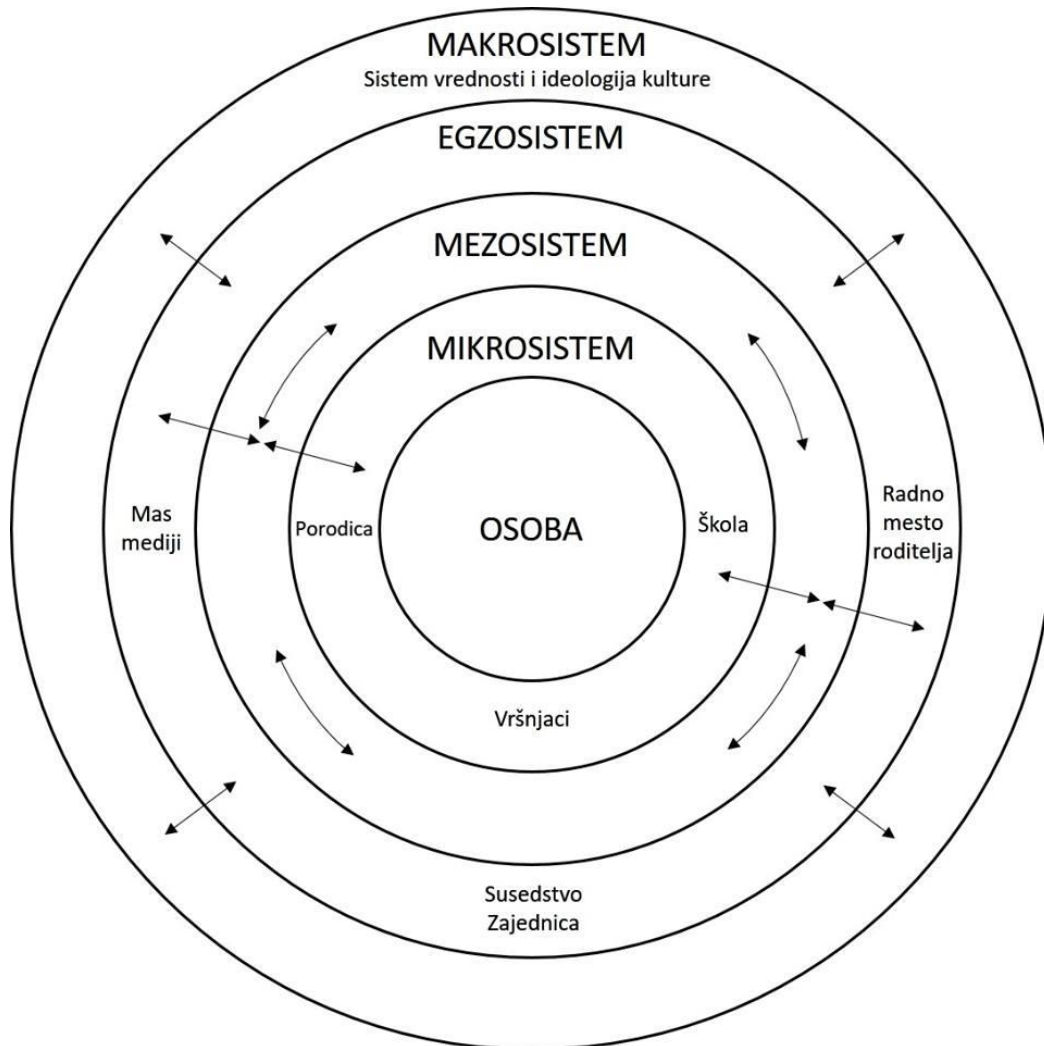
*Karakteristike sile* mogu da pokrenu proksimalne procese i da ih održavaju ili, pak, mogu da ometaju ili čak spreče njihovo pojavljivanje. Tako, može se govoriti o dve osobenosti karakteristika sile. Prva jeste podsticanje razvoja, a druga je ometanje razvoja. Karakteristike sile koje podstiču razvoj podrazumevaju radoznalost, sklonost da se pokrene samostalna ili zajednička aktivnost, sposobnost da se odloži zadovoljenje potreba u svrhu ostvarenja dugoročnih ciljeva i slično. Karakteristike sile koje ometaju razvoj su impulsivnost, eksplozivnost, teškoća kontrolisanja emocija i ponašanja, agresija, nasilje, apatija, nedostatak interesovanja za okolinu, osećanje nesigurnosti i slično (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, Mokrova, Hatfield, & Karnik, 2009).

*Karakteristike resursa* same po sebi ne dovode do akcije, nego stvaraju biopsihološku osnovu i utiču na sposobnost osobe da se angažuje u proksimalnim procesima. Karakteristike osobe, u ovom smislu, mogu da budu dvojake. Sa jedne strane nalaze se karakteristike osobe koje ometaju funkcionalni integritet organizma – razvojno ometajuće karakteristike. Ovde se misli na genetske poremećaje, hronične bolesti, fizičke hendikepe i slično. Sa druge strane nalaze se karakteristike osobe koje omogućuju pojavu proksimalnih procesa – razvojno podstičuće, a to su određene veštine, sposobnosti, znanje i iskustvo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2009).

Specifičnost poslednje vrste karakteristike osobe – *karakteristike zahteva* je u tome da one utiču na razvoj tako što privlače ili odbijaju reakcije socijalnog okruženja koje mogu da podstaknu ili ometaju proces psihološkog rasta. To je distinkcija koja postoji između bebe koja plače i srećne bebe, neprivlačnog ili privlačnog izgleda, pasivnosti i hiperaktivnosti (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2009).

### 1.1.3. Okruženje

Okruženje, kontekst, u kom se osoba razvija je osnova ranije formulacije Bronfenbrennerove teorije, nazvane teorija ekoloških sistema ili ekološka teorija ljudskog razvoja. Okruženje definisano u bioekološkoj teoriji pretrpelo je neznatne izmene, pre svega u definisanju pojedinih delova okruženja. U bioekološkoj teoriji težište nije samo na okruženju kom se osoba razvija, nego na proksimalnim procesima koji predstavljaju srž teorije.



Šema 1 Prikaz strukture okruženja (konteksta)

Prilikom određivanja okruženja možemo se pozvati na raniju formulaciju datu u teoriji ekoloških sistema, a koja je aktuelna i u novoj teoriji, a to je da okruženje predstavlja „set ugnježenih struktura, gde je svaka sadržana u sledećoj kao set ruskih lutaka“ (Bronfenbrenner, 1977b: 514). Okruženje se sastoji od četiri strukture: mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem (šematski prikaz na Šemi 1). Hronosistem je u početnim formulacijama bioekološke teorije bio definisan kao deo okruženja, ali je kasnije vreme označeno kao poseban konstitutivni element zajedno sa proksimalnim procesima, osobom i okruženjem (Tudge et al., 2009).

*Mikrosistem* je „obrazac aktivnosti, društvenih uloga i interpersonalnih odnosa doživljenih od strane osobe u razvoju u neposrednom lice-u-lice okruženju koje ima specifične fizičke, socijalne i simboličke odlike koje pozivaju, omogućavaju ili ometaju uključivanje u neprekidnu, progresivno usložnjavajuću interakciju sa neposrednim okruženjem i aktivnostima u neposrednom okruženju“ (Bronfenbrenner, 1994: 39). Dakle, mikrosistem je sloj okruženja koji je najbliži osobi u razvoju i osoba je sa njim u direktnom kontaktu. Odnosi se na veze i interakcije koje osoba ima sa svojim neposrednim okruženjem kao što su porodica, škola, susedstvo, vršnjaci ili ustanove dečije zaštite (Berk, 2000). Upravo u mikrosistemu odvijaju se proksimalni procesi koji omogućavaju razvoj osobe, a mogućnost da proksimalni procesi utiču na razvoj zavisi od sadržaja i strukture mikrosistema (Bronfenbrenner, 1994). Značajna reč u definisanju mikrosistema jeste *doživljenih*, a ukazuje na to da osim objektivnih odlika okruženja i subjektivni doživljaj okruženja je bitan u procesu razvoja. Prilikom razumevanja ponašanja neke osobe od najvećeg značaja nisu objektivne karakteristike okruženja, nego okruženje kakvo se javlja u svesti te osobe (Bronfenbrener, 1997).

*Mezosistem* se opisuje kao sistem u kome se ostvaruju veze i procesi između struktura mikrosistema. To se odnosi na odnose koji se dešavaju na relaciji škole i porodice, porodice i radnog mesta ili pak vršnjaka i porodice (Bronfenbrener, 1997; Bronfenbrenner, 1994). To su formalne i neformalne društvene relacije, veze i odnosi koje se uspostavljaju između različitih delova mikrosistema. U ovim odnosima ne učestvuje sama osoba, kao u mikrosistemu, ali oni utiču na razvoj osobe (Popović-Ćitić, 2005).

*Egzosistem* je okruženje koje u sebe ne uključuje osobu kao aktivnog učesnika, ali dešavanja u egzosistemu utiču na okruženje u kome se nalazi osoba u razvoju (Bronfenbrenner, 1997). Reprezentovan je u velikim institucijama društva kao što su obrazovanje, masovni mediji, radno mesto roditelja i ekonomija (Berk, 2000). Od osamdesetih godina istraživači su se usmeravali na tri egzosistema koji imaju uticaj na razvoj osobe preko delovanja na porodicu, školu i vršnjake (elemente mikrosistema), a to su radno mesto roditelja, porodični socijalni sistem i susedstvo – zajednica (Bronfenbrenner, 1994).

*Makrosistem* je najudaljeniji sloj okruženja, ali i dalje ima znatan uticaj na razvoj osobe. Sastoji se od sveobuhvatnih obrazaca karakteristika prethodna tri sistema, odnosno on označava „doslednost u oblicima i sadržajima sistema nižeg reda, koja postoji ili bi mogla da postoji na nivou kulture ili supkulture“ (Bronfenbrenner, 1997: 36). Dakle, u njemu se ogleda određena kultura ili supkultura i može da obuhvata sistem verovanja, sveukupnost znanja, životni stil, običaje i vrednosti (Bronfenbrenner, 1997; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Mikro-, mezo- i egzosistem su samo manifestacije šireg makrosistema. Makrosistem sadrži informacije i ideologiju koji utiču na uloge, aktivnosti, društvene mreže i njihove međurelacije (Bronfenbrenner, 1977b).

#### *1.1.4. Vreme*

Vreme je jedna od definišućih komponenti bioekološke teorije. Bronfenbrenner prvobitno uvodi pojam hronosistem i definiše ga kao peti sloj okruženja koji okruženju daje treću dimenziju (Bronfenbrenner, 1994). Vreme se u bioekološkoj teoriji javlja više od jednog puta. Već prilikom definisanja proksimalnih procesa u prvoj pretpostavci naglašava se da interakcije moraju da traju tokom dužeg perioda da bi imale uticaja na razvoj. Tradicionalno, vreme se u razvojnim naukama posmatra kao hronološki uzrast, odnosno u svetlu promena koje pojedinac doživljava kako biva stariji, dok se u bioekološkom modelu vreme posmatra kao promene koje se dešavaju kako u pojedincu, tako i u njegovom okruženju (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Vreme može da se posmatra na različitim nivoima okruženja, te može da se govori o mikro vremenu, mezo vremenu i makro vremenu. Mikro vreme je vreme koje je karakteristično za neku specifičnu aktivnost ili interakciju, mezo vreme obuhvata period u kome se konzistentno odvijaju

određene aktivnosti i interakcije u okruženju osobe u razvoju, dok makro vreme obuhvata hronosistem kako je on korišćen prilikom uvođenja vremena u teoriju ekoloških sistema (Marojević, 2017; Tudge et al., 2009) i odnosi se na promene ili kontinuitet kako u karakteristikama osobe, tako i njegovog okruženja. Hronosistem u sebe uključuje normativne (polazak u školu, pubertet, venčanje, penzionisanje) i nenormativne životne događaje (smrt ili ozbiljna bolest člana porodice, razvod, preseljenje). U hronosistemu značajan je pojam *životne tranzicije* kojim se označava razvojni uticaj pojedinog životnog događaja (Bronfenbrenner, 1986).

## 1.2. Školska klima

### 1.2.1. Određenje školske klime

Važnost školske klime uočena je pre više od jednog veka kada je Perry (1908) u svojoj knjizi *Menadžment gradske škole* eksplicitno pisao o značaju školskog okruženja za učenika. Iako nije koristio termin *školska klima*, okruženje i faktori iz domena škole koje je analizirao predstavljaju dimenzije školske klime. Perry ističe da škola učenicima treba da pruži podsticajno okruženje, „nešto više od pukog boravišta“ (Perry, 1908: 303). Napominje da se osećaj ponosa i međusobne lojalnosti među članovima škole (*esprit de corps*), školska atmosfera, ne grade preko noći i da su to najvažniji elementi iz domena škole koji utiču na učenike. Mnogi su faktori koji utiču na *esprit de corps*, pre svega nastavnici, roditelji, stariji učenici, direktor, spoljašnji saradnici i alumni. Vidljiv je uticaj ekološkog ili sistemskog načina mišljenja u njegovom promišljanju. Naime, školu posmatra kao sistem koji operiše u okviru jednog šireg sistema zajednice, društva i države. Škola je mesto gde se planski i namerno mogu razvijati veštine koje omogućuju učešće u demokratskom društvu (Perry, 1908).

Tradicija promišljanja školske klime traje od početka 20. veka, ali sistematska istraživanja nisu zaživela sve do sredine pedesetih godina kada se pojavljuju istraživanja o organizacionoj klimi, a od šezdesetih godina istraživanja u ovoj oblasti postaju sve intenzivnija i javljaju se neki od najznačajnijih radova. Pojam školske klime je dosta fluidan i istraživači nisu uspeli da pronađu konsenzus u pogledu definisanja koncepta. Shodno tome, u literaturi se mogu pronaći definicije školske klime kao „srca i duša škole“ (Freiberg & Stein, 2005:11), atmosfere, resursa i socijalne mreže škole (Loukas & Murphy, 2007) ili pak kvaliteta i karaktera školskog života (Freiberg, 1999). Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, (2009) podržavaju određenje školske klime kao kvaliteta i karaktera školskog života ističući da se školska klima zasniva na obrascima iskustava ljudi o školskom životu pritom reflektujući ciljeve, vrednosti, norme, međuljudske odnose, obrazovne prakse i organizacionu strukturu.



Tabela 1 *Pregled definicija školske klime*

Autor(i)	Definicija
Halpin & Croft (1963)	Nastavnička percepcija školskih rutina, ponašanja i odnosa između nastavnika i administracije.
Nwankwo (1979)	Zajedničko osećanje svih aktera škole (mi osećamo) ili interaktivni život škole.
Pyper, Freiberg, Ginsburg, & Spuck (1987)	Učenička percepcija podrške od strane nastavnika, poštovanja među učenicima i fer sprovođenja školskih pravila.
Emmons (1993)	Frekvencija i kvalitet interakcije između učenika i odraslih.
Haynes, Emmons i Ben-Avie (1997)	Kvalitet i konzistentnost interpersonalnih odnosa u školi koji imaju uticaja na kognitivni, socijalni i psihološki razvoj učenika.
Freiberg (1999: 11)	„Srce i duša škole“, komparirajući školsku klimu sa vazduhom koji dišemo.
Bear, Cavalier, & Maureen (2005)	Način na koji učenici, nastavnici i roditelji doživljavaju školu.
Loukas, Suzuki i Horton (2006)	Kvalitet i frekvencija interpersonalnih odnosa.
Perkins (2007)	Okruženje za učenje stvoreno kroz interakcije i povezanost ljudi, psihološku atmosferu i fizičku okolinu.
Loukas i Murphy (2007)	Atmosfera, resursi i socijalna mreža škole.
Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral (2009) National School Climate Center (2007)	Kvalitet i karakter školskog života.
Allodi (2010)	Karakteristike psihosocijalnog okruženja obrazovnih ustanova.
Hinduja & Patchin (2012)	Društvena atmosfera okruženja u kom se uči ili način na koji učenici i nastavnici „vide“ školu.

Analizirajući različita određenja školske klime uočavaju se različite dimenzije koje ona obuhvata. Zbog raznolikosti određenja postoje i različite dimenzije školskog života za koje se smatra da su obuhvaćene školskom klimom. Johnson i Johnson (1993) navode da školska klima u sebe uključuje sve od aspekata okruženja, preko ličnosti učesnika školskog života, akademskog postignuća, pa sve do metoda i materijala koji se koriste u nastavnom procesu. Marshall (2004), sagledavajući rezultate prethodnih istraživanja, navodi sledeće dimenzije školske klime: percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika, kvalitet i kvantitet interakcija između učenika i odraslih, faktori okoline (npr. izgled škole i učionica), akademsko postignuće, sigurnost u školi i veličina škole, poverenje prema drugim učenicima i nastavnicima.

Pored raznovrsnosti navođenja različitih dimenzija školske klime kao multidimenzionalnog fenomena, mogu se izdvojiti određene dimenzije koje su najčešće prisutne kod određenja školske klime:

1. *Fizička dimenzija* obuhvata dostupnost materijala za rad, izgled zgrade i učionica, veličinu škole i njenu internu organizaciju, udobnost i drugo.
2. *Akademski dimenzija* se, pre svega, reprezentuje u kvalitetu nastave, a nadalje se odnosi na adekvatan monitoring napredovanja učenika i blagovremeno informisanje roditelja, očekivanja nastavnika u vezi sa napretkom učenika i dr.
3. *Socijalna dimenzija* odnosi se na kvantitet i kvalitet interpersonalnih relacija, stepen u kome nastavnici i učenici učestvuju u donošenju odluka, partnerstvo nastavnika i učenika, jednak i fer tretman svih učenika i slično (Đorđić & Damjanović, 2016; Đurić & Popović-Ćitić, 2011).

Sličnu podelu i detaljan pregled dimenzija koje obuhvata školska klima i koje su najčešće korišćene u istraživanjima navode Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral (2009), a to su:

#### 1. *Sigurnost.*

Dimenzija sigurnosti može se posmatrati dvojako i to kao:

- a. *fizička sigurnost* koja se odnosi na konzistentna i jasna postupanja u slučajevima nasilja i na stavove koji ne odobravaju nasilje, kao i osećaj sigurnosti članova škole.
- b. *socioemocionalna sigurnost* pod kojom se podrazumeva veru u pravila ponašanja u školi, učeničke i nastavničke reakcije na nasilje i stavovi prema ličnim razlikama.

2. *Obrazovna dimenzija* koja se može posmatrati kao:
  - a. *kvalitet poučavanja*: visoka očekivanja od učenika, poštovanje različitih stilova učenja, povezanost nastavnog sadržaja sa realnim životom, korišćenje nagrade i ohrabrenja, različite nastavne metode.
  - b. *socioemocionalno učenje*: visoko vrednovanje i korišćenje socioemocionalnog učenja, povezanost između nastavnih predmeta.
  - c. *profesionalni razvoj*: planiran i organizovan profesionalni razvoj, promene u školi zasnovane na naučnim rezultatima, osećanje nastavnika da im je profesionalni razvoj potreban i smislen.
  - d. *liderstvo*: uverljiva i jasno preneti vizija, administrativna podrška, međusobno poštovanje među ljudima u školi.
3. *Dimenzija odnosa* se odnosi na:
  - a. *poštovanje različitosti*: pozitivni odnosi među nastavnicima, pozitivni odnosi između učenika, pozitivni odnosi između učenika i nastavnika, zajedničko donošenje odluka, vrednovanje različitosti, prevencija konflikata, participacija učenika u učenju i disciplini.
  - b. *saradnja zajednice i škole*: međusobna podrška i komunikacija, uključivanje roditelja u proces donošenja odluka u školi, saglasnost normi nastavnika i roditelja.
  - c. *moral i povezanost*: učenici su aktivni u procesu učenja, osoblje je entuzijastično u vezi sa svojim poslom, povezanost jednog ili više odraslih sa učenicom.
4. *Obrazovno – strukturalna dimenzija* se odnosi na urednost, odgovarajuće materijale i prostor za rad, veličinu škole, izgled škole, nastavne i vannastavne aktivnosti (Đorđić & Damjanović, 2016).

Pored navedenih dimenzija školske klime, bitno je istaknuti dimenzije školske klime kako ih je odredio Nacionalni centar za školsku klimu (SAD; National School Climate Center, skr. NSCC), a koje meri instrument, kreiran u okviru ovog centra, pod nazivom The Comprehensive School Climate Inventory.

Naime, izdvaja se šest dimenzija sa njihovim poddimenzijama i to:

### 1. Sigurnost

- a. *Pravila i norme*: jasnost pravila kojima se uređuje sigurnost, kako fizička, tako i socioemocionalna sigurnost u školi. Takođe, odnosi se i na konzistentnost primene pravila i na percepciju njihove pravednosti.
- b. *Osećaj fizičke sigurnosti*: stepen u kome se ljudi osećaju fizički sigurno u školskoj zgradi i njenoj okolini.
- c. *Osećaj socioemocionalne sigurnosti*: osećaj socioemocionalne sigurnosti u školi i njenoj okolini.

### 2. Poučavanje i učenje

- a. *Podrška učenju*: korišćenje podrške prilikom poučavanja, kao što su ohrabrivanje, konstruktivna povratna informacija, obezbeđivanje prilika da se pokažu naučene veštine i izrazi kritičko mišljenje i akademski izazovna atmosfera.
- b. *Socijalno i građansko učenje*: stepen u kome su socijalno i građansko učenje inkorporirani u proces poučavanja i koliko se razvijaju veštine empatije, lične odgovornosti, samorefleksije, emocionalne regulacije, aktivnog slušanja i rešavanja konflikata.

### 3. Interpersonalni odnosi

- a. *Poštovanje različitosti*: međusobno poštovanje individualnih različitosti (pol, etnička pripadnost, kultura i sl.) na svim relacijama između učenika i nastavnika.
- b. *Socijalna podrška – odrasli*: briga odraslih o učenicima u vidu visokih očekivanja ili želje da se učenici saslušaju i upoznaju njihove individualne karakteristike.
- c. *Socijalna podrška – učenici*: kvalitet podrške među učenicima u vidu druženja, akademske podrške i odnosa prema novim učenicima.

### 4. Institucionalno ozračje

- a. *Povezanost sa školom/angažovanost*: pozitivna identifikacija sa školom i participacija u školskom životu.
- b. *Fizičko okruženje*: izgled, čistoća, urednost i dostupnost materijala za rad.

### 5. Socijalni mediji

- a. *Socijalni mediji*: stepen učeničke sigurnosti od fizičkog, verbalnog, socijalnog ili elektronskog nasilja.

## 6. Administracija

- a. *Liderstvo*: stepen u kom je administracija sposobna da stvori zajedničku viziju svih zaposlenih, da iskomunicira sa njima i podrži ih u procesu razvoja škole.
- b. *Profesionalni odnosi*: pozitivni odnosi između zaposlenih, međusobna podrška i zajednički rad i učenje (Cicccone & Freiberg, 2017; NSCC, 2015).

### 1.2.2. Razgraničenje školske klime i srodnih pojmova

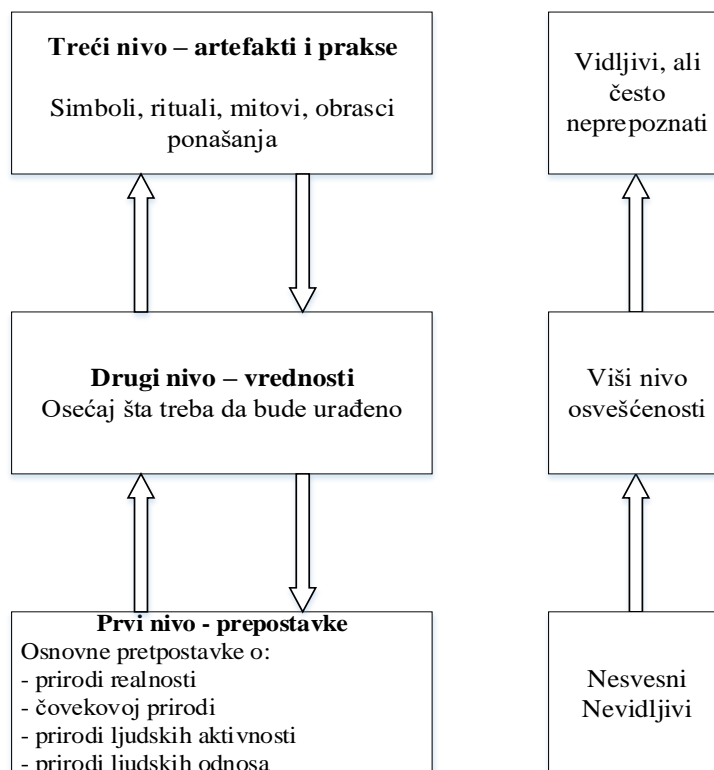
U literaturi se pominje više termina kojima se označavaju fenomeni na koje se direktno ili indirektno odnosi školska klima. Zarad jasnosti definisanja školske klime potrebno je, pored navođenja toga šta školska klima jeste, dati i njeno distinktivno određenje u odnosu na srodne pojmove.

Potrebno je razlikovati školsku klimu i školsku kulturu, dva pojma koja se često koriste u istraživanjima školskog života, a koja imaju različita značenja. Devedesetih godina prošlog veka pojmovi školske klime i školske kulture počinju da se istražuju zajedno uz nekonzistentno korišćenje oba pojma i bez njihove jasne diferencijacije, te se javlja potreba pravljenja distinkcije između njih (Van Houtte, 2005). Kao što ni ideja da svaka škola ima svojevrsnu klimu nije nova, tako i ideja da svaka škola ima svoju distinktivnu kulturu datira od 1932. godine kad je Willard Waller napisao knjigu *Sociologija nastave*. Waller ističe da svaka škola ima svoju zasebnu kulturu koja se ogleda u ritualima, tradicijama, običajima, iracionalnim sankcijama i moralnim načelima koji, zajednički, utiču na ponašanje ljudi u školi i na njihove odnose (Maslowski, 2006; Peterson & Deal, 2009). Barth određuje školsku kulturu kao skup kompleksnih obrazaca koji se sastoje od uverenja, vrednosti, normi, stavova, verovanja, tradicija, obrazaca ponašanja i mitova koji prožimaju svaki aspekt školskog života, utičući na to šta ljudi misle i rade (Barth, 2002), na efektivnost nastavnika, način upravljanja školom i profesionalni razvoj (Robbins & Alvy, 2003).

Većina autora prihvata klasifikaciju kulturnih nivoa koju je dao Shein. Prema njegovom modelu postoje tri nivoa ili sloja školske kulture koja nisu u istoj meri vidljiva i prepoznatljiva među akterima školskog života. Najdublji nivo odnosi se na osnovne pretpostavke koje su zajedničke većini, na uverenja koja se obično uzimaju „zdravo za gotovo“ i veruje se u njihovu istinitost. Zbog toga što se uzimaju „zdravo za gotovo“ ta uverenja su uglavnom neosveščena kod

većine. To je, na primer, uverenje o ljudskoj prirodi, shvatanje da li je čovek po svojoj prirodi dobar ili zao, predodređen rođenjem ili sposoban za menjanje i slobodan razvoj i slično. Drugi nivo sastoji se od vrednosti i normi, odnosno od onog što nastavnici i drugi smatraju da je dobro, loše i poželjno. Vrednosti su standard poželjnosti i određuju šta je to što je važno, ka čemu škola treba da teži. Vrednosti se transformišu u norme ponašanja i one kao takve predstavljaju nepisana pravila na osnovu kojih ljudi treba da se ponašaju. Iako nastavnici nisu uvek svesni ovog nivoa, oni ipak mogu da iskažu svoje bazične vrednosti. Treći nivo se sastoji od artefakata i praksi. U kulturnim artefaktima su materijalizovana prethodna dva nivoa (Maslowski, 2006). Školska kultura utiče na različite aspekte života: ponašanje, pojavu, oblačenje, na to šta se smatra tabu temom, da li će nastavnici tražiti pomoć kolega ili će raditi samostalno, efektivnost i produktivnost, komunikaciju, saradnju, motivaciju i slično (Peterson & Deal, 2009).

Šema 2 *Nivoi školske kulture* (Maslowski, 2006)



Oba koncepta, školska kultura i školska klima, su vrlo pogodni za sagledavanje karaktera škole. Bitno je razlikovati da školska klima podrazumeva zajedničke percepcije o različitim aspektima školskog života (fizičkim, socijalnim, akademskim ili organizacionim), a školska kultura na zajedničke pretpostavke, uverenja i shvatanja. Istraživače školske klime interesuje kakva je percepcija škole, dok istraživače školske kulture interesuje šta članovi škole misle i veruju. Kultura se odnosi na vrednosti, značenja i verovanja, a klima na percepciju ovih vrednosti, značenja i verovanja (Van Houtte, 2005).

Ponekad se u literaturi može pronaći i termin pedagoška klima (pedagoško okruženje). Iako pojedini autori ne prave distinkciju između školske i pedagoške klime, ona postoji iako su granice između ova dva pojma dosta fluidne. Pedagoška klima se odnosi na kvalitet i relevantnost nastavnog plana i program, prilike koje nastavnik ima za usavršavanje, nivo obrazovanja nastavnika i profesionalno sagorevanje nastavnika (Berkowitz et al., 2017). Takođe, neki od termina koji se koriste za opisivanje karaktera školskog života su školska atmosfera, školsko okruženje i školski milje, ali se ne pravi pojmovno razlikovanje ovih termina i školske klime (Cohen et al., 2009).

Pored razgraničavanja školske klime i drugih termina koji se konceptualno preklapaju sa školskom klimom ili se odnose na druge aspekte školskog života, potrebno je razgraničiti i školsku klimu i razrednu klimu. Razredna klima je termin koji je prvi uveo Herbert Walberg (Walberg & Anderson, 1968), a jedan od najzaslužnijih za njegovo promovisanje je Rudolf Moos u sedamdesetim godinama prošlog veka (Moos, 1973, 1979). Za razliku od školske klime, razredna klima odnosi se na socijalne interakcije u učionici, očekivanja od učenika u pogledu ponašanja i školskog uspeha, ali i na fizičke karakteristike učionice (Mainhard, Brekelmans, Brok, & Wubbels, 2011) ili „intelektualno, socijalno, emocionalno i fizičko okruženje u kome učenici uče (Ambrose, Bridges, DiPietro, & Lovett, 2010: 170). Razredna klima odnosi se na percepciju razrednog okruženja (Adelman & Taylor, 2005), a školska klima na percepciju čitave škole (Cohen et al., 2009). Razredna klima ima uticaja na percepciju školske klime kao obuhvatnijeg fenomena. Percepcija školske klime zavisi, kako od individualnih činilaca, tako i od razredne klime (Malin & Linnakylä, 2001). Tako su Verkuyten i Thijs (2002) u svom istraživanju utvrdili da percepcija školske klime zavisi i od individualnih faktora (pol i rasa) i od faktora razredne klime. Istraživanje koje je nastojalo da utvrdi doprinos individualnih faktora i razredne klime na percepciju sveukupne

školske klime utvrdilo je da individualni faktori (pol, godine, socioekonomski status, roditeljski nadzor i monitoring) objašnjavaju 84% varijanse školske klime, dok razredna klima objašnjava 11% i faktori koji potiču od objektivnih karakteristika škole (veličina škole, privatna ili državna škola, opremljenost škole, vannastavne aktivnosti i sl.) objašnjavaju samo 4% varijanse školske klime (Vieno, Perkins, Smith, & Santinello, 2005).

### 1.2.3. Unapređenje školske klime

Uviđanjem značaja koji školska klima ima za najrazličitije aspekte školskog života, od akademskog uspeha (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2016; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), preko osećaja sigurnosti i blagostanja (Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015; Lester & Cross, 2015) do rezilijentnosti učenika (Cohen, 2013), istraživači i praktičari su počeli da osmišljavaju različite strategije unapređenja i izgradnje pozitivne školske klime. Pored istraživanja školske klime, druga važna oblast je unapređenje školske klime (Cohen, 2012). Nekoliko je institucija na teritoriji Sjedinjenih Američkih Država koje se sistematski bave školskom klimom, a to su, pre svega, Nacionalni centar za školsku klimu (National School Climate Center, NSCC), zatim Američki instituti za istraživanje (American Institutes for Research, AIR), Centar za školsku klimu i učenje (The Center for School Climate and Learning), Centar za školsku bezbednost, školsku klimu i upravljanje razredom (The Center for School Safety, School Climate and Classroom Management) i Departman za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država (U.S. Department for Education). Školska klima je i predmet istraživanja u okviru međunarodnog istraživanja postignuća u oblasti matematike i prirodnih nauka (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) (Marušić Jablanović, Gutvajn, & Jakšić, 2017).

Proces unapređenja školske klime je *nužno kontinuiran proces*. Svi modeli unapređenja školske klime u svojoj osnovi imaju implicitan ili eksplicitan model promene, strategiju implementacije modela i resurse kojima će se promena izvesti (Cohen, 2012). Direktor, nastavnici i učenici imaju značajnu ulogu u unapređenju školske klime. Istraživanja ukazuju da direktor ima direktan uticaj na školsku klimu i indirektan uticaj na postignuće učenika preko školske klime (Norton, 2002). U školama u kojima direktor ima jasnu viziju pozitivne školske klime i usmerava akcije u cilju unapređenja iste, školska klima je pozitivnije percipirana od strane učesnika školskog



života (Voight, Austin, & Hanson, 2013). Naravno, sam direktor nije dovoljan da bi se unapredila školska klima. Njemu je potrebna kooperacija i posvećenost nastavnog osoblja unapređenju školske klime (Ubben, Hughes, & Norris, 2003). Direktor koji ume da uspostavi kvalitetne interakcije sa nastavnicima i drugim osobljem predstavlja centralnu figuru koja će rukovoditi procesom unapređenja školske klime (DiPaola, Tschannen-Moran, & Walther-Thomas, 2004). Stil liderstva je ključan faktor unapređenja školske klime, pa tako istraživanja pokazuju da direktori sa transformacionim stilom liderstva imaju veći uticaj na školsku klimu, nego direktori drugih stilova liderstva (McCarley, Peters, & Decman, 2016), inspirišući zaposlene u školi da se posvete unapređenju školske klime, da prihvate organizacione ciljeve kao svoje i da daju svoj maksimum (Sarros, Cooper, & Santora, 2008). Nastavnici su jedan od najvažnijih, ako ne i najvažniji faktor unapređenja školske klime (Cavrini, Chianese, Bocch, & Dozza, 2015).

Sedamdesetih godina prošlog veka intenzifikacijom istraživanja školske klime formiran je korpus znanja koji je omogućavao praktičarima i istraživačima sagledavanje načina unapređenja školske klime. Školska klima je često jedan od najčešćih faktora koji se uzima u obzir prilikom planiranja unapređenja funkcionisanja škole i kada se žele postići pozitivni ishodi kao što su bolje akademsko postignuće ili prosocijalno ponašanje (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). Verovatno jedan od prvih programa unapređenja školske klime predložen je 1974. godine u knjizi *Unapređenje školske klime: izazov za školske administratore* (Fox et al., 1974), a koji je svoj zaokružen oblik dobio trinaest godina kasnije u knjizi *Priručnik za sprovođenje projekata unapređenja školske klime*. U knjizi se prvo razmatraju determinante kvalitetne školske klime, podeljene u tri oblasti, koje je potrebno unapređivati kako bi se unapredila školska klima. Prva oblast su *programske determinante* koje obuhvataju prilike za aktivno učenje, individualizovana očekivanja od učenika, različita okruženja za učenje, fleksibilne nastavne i vannastavne aktivnosti, nastavne sadržaje prilagođene uzrasnim karakteristikama, pravila ponašanja doneta učešćem učenika i nagrađivanje pozitivnog ponašanja. *Procesne determinante* obuhvataju rešavanje problema, unapređenje ciljeva razvoja škole kroz njihovo razjašnjavanje i približavanje učenicima i roditeljima, konstruktivno rešavanje konflikata, efektivnu komunikaciju, autonomiju i odgovornost svih učesnika školskog života, efektive strategije učenja i poučavanja i sposobnost planiranja budućnosti. *Materijalne determinante* unapređenja školske klime odnose se na adekvatne resurse, efikasan logistički sistem i uredan i privlačan izgled škole. Ove determinante kvalitetne školske klime unapređuju se kroz program koji se sastoji od osam koraka: imenovanje

tima za unapređenje školske klime, prikupljanje osnovnih podataka o školskoj klimi, podizanje svesti o značaju unapređenja školske klime kod učenika, roditelja i zaposlenih u školi, sprovođenje detaljne procene školske klime, identifikacija prioritetnih oblasti i razvijanje akcionih planova za unapređenje školske klime, organizacija osoblja za izvršavanje aktivnosti predviđenih akcionim planovima, koordinacija radnih grupa i na kraju sledi procena sveukupnog uticaja sprovedenih aktivnosti. Ovo je pozitivan pristup unapređenju školske klime, koji se ne usredsređuje na rešavanje postojećih problema, nego na predupređenje problema razvojem činilaca pozitivne školske klime (Howard, Howell, & Brainard, 1987).

Nacionalni centar za školsku klimu (National School Climate Center, NSCC) je razvio model unapređenja školske klime koji se sastoji od pet faza: (1) planiranje, (2) evaluacija, (3) razumevanje rezultata dobijenih evaluacijom i kreiranje akcionog plana, (4) implementacija akcionog plana i (5) reevaluacija i planiranje sledećeg ciklusa unapređenja školske klime. Model je cikličan i nakon završetka jednog ciklusa otpočinje sledeći sa istim redosledom faza (Cohen et al., 2009).

Prva faza, *planiranje*, obuhvata kreiranje tima za unapređenje školske klime i zajedničko određivanje osnovnih pravila. U ovoj fazi bitno je da svi članovi tima pristanu da se posvete cilju unapređenja školske klime i da se stvore uslovi rada koji naglašavaju da svaki pojedinac treba da preuzme odgovornost za učinjena dela, stvarajući tako kulturu poverenja. Neophodno je da tim ima sve neophodne resurse za rad i da se sagledavaju svi pomaci. U *drugoj fazi* najvažnija aktivnost je sistematska evaluacija snaga, slabosti i potreba u domenu školske klime i drugih aspekata školskog života. Nakon evaluacije sledi predstavljanje rezultata školskoj zajednici i refleksija na učinjeni posao. U *trećoj fazi* sledi razumevanje dobijenih rezultata i njihova interpretacija, izrada ciljeva i prioriteta njihovog ostvarenja i istraživanje u cilju pronalaska primera dobre prakse i na dokazima zasnovanih programa za unapređenje određenih aspekata školskog života. Sve ove aktivnosti treba da rezultiraju akcionim planom. Akcioni plan se primenjuje u *četvrtoj fazi*. Aktivnosti u ovoj fazi odnose se na koordinaciju pedagoških nastojanja kojima je svrha unapređenje učeničkih socijalnih, emocionalnih, građanskih i intelektualnih kompetencija, kao i unapređenje školske klime putem rada na kreiranju sigurne, brižne, podsticajne i participativne školske zajednice. Bitno je pažljivo vršiti monitoring aktivnosti koje se sprovode akcionim planom kako bi se mogli uočiti eventualni nedostaci koji bi poslužili u korigovanju aktivnosti koje se

sprovode postojećim akcionim planom ili koji će pomoći u kreiranju novog akcionog plana u sledećem ciklusu unapređenja školske klime. Na kraju dolazi *faza reevaluacije i planiranja sledećeg ciklusa unapređenja školske klime*. Ponovno se evaluiraju snage, slabosti i potrebe škole, sagledavaju se promene i način na koji su se promenili aspekti škole i uočavaju se jake i slabe strane primenjenog akcionog plana kako bi se što uspešnije kreirao naredni akcioni plan (Cohen, 2013)

U svrhu kreiranja akcionog plana i prilikom istraživanja u trećoj fazi korisne su baze sa proverenim i efikasnim programima prevencije. Neki od njih su model programi Kancelarije za maloletničko pravosuđe i prevenciju delinkvencije (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Programs Guide, OJJDP)<sup>1</sup> koji se sastoje od više od 200 programa koji su zasnovani na dokazima, zatim Nacionalni registar empirijski proverenih programa i praksu (National Registry of Evidence based Programs and Practices, NREPP) u oblasti zloupotrebe supstanci i mentalnog zdravlja<sup>2</sup>, Program bezbednih i sigurnih škola (Safe and Drug-Free Schools)<sup>3</sup> u kom se naglašava uticaj programa na školsku klimu i Blueprints programi za zdrav razvoj mladih<sup>4</sup> koji u svojoj bazi imaju preko pedeset programa koji targetiraju najrazličitije aspekte odrastanja mladih (delinkvencija, zloupotreba supstanci, vršnjačko nasilje, školski neuspeh i sl.) i time doprinose pozitivnom razvoju mladih (Burkhardt, Schröter, Magura, Means, & Coryn, 2015; Jobli, Gardner, Hodgson, & Essex, 2015; Mihalic & Elliott, 2015; OJJDP, 2011).

Takođe, Nacionalni centar za školsku klimu razvio je standarde za unapređenje školske klime. Centar ne daje detaljne smernice za sprovođenje ovih standarda uz napomenu da svaka država i škola treba da nađe najadekvatniji način implementacije ovih standarda u svoj proces unapređenja školske klime. Razvijeno je pet standarda:

1. Školska zajednica ima zajedničku viziju i plan promocije, unapređenja i održavanja pozitivne školske klime.
2. Škola razvija školsku politiku u smeru unapređenja sistema učenja i poučavanja, uključuje učenike koji su marginalizovani iz školskog života i podstiče razvoj socijalnih, emocionalnih, građanskih i intelektualnih veština.

---

<sup>1</sup> <https://www.ojjdp.gov/mpg>

<sup>2</sup> <https://www.samhsa.gov/nrepp>

<sup>3</sup> <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/sdfscac/index.html>

<sup>4</sup> <http://www.blueprintsprograms.com/>

3. Prakse škole su identifikovane i redefinisane u smeru (1) podržavanja socijalnog, emocionalnog, etičkog i građanskog razvoja učenika, (2) povećanja učeničkog učešća u nastavi, učenju i školskim aktivnostima, (3) uklanjanja barijera za učenje i integracije marginalizovanih učenika i (4) izgradnje odgovarajuće operativne infrastrukture za realizaciju ovog standarda.
4. Školska zajednica kreira atmosferu prihvatanja i podržavanja u kojoj se svi osećaju sigurno.
5. Škola razvija društvene i građanske odgovornosti i posvećenost socijalnoj pravdi (Ciccione & Freibeg, 2013).

Departman za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država na osnovu relevantnih istraživanja izdvaja tri principa unapređenja školske klime i za svaki princip daje detaljan popis literature koja se može konsultovati.

Prvi princip naziva se *Klima i prevencija*. Prema ovom principu škole koje imaju pozitivnu školsku klimu pomažu učenicima da se ne angažuju u problematičnim ponašanjima i podržavaju učenike koji se nalaze u riziku od takvih vidova ponašanja. Pozitivna školska klima preveniše problematična ponašanja i pre nego što se ona jave i samim tim smanjuju korišćenje disciplinskih mera u školi. U okviru ovog principa predlaže se šest mera kojima se razvija pozitivna školska klima:

1. *Napori za kreiranje pozitivne školske klime treba da budu namerni i intencionalni*. Da bi se razvila pozitivna školska klima, svaka škola treba da odredi svoje ciljeve u razvoju pozitivne školske klime, a na osnovu analize postojećeg stanja. Na osnovu postavljenih ciljeva preduzimaju se namerni i ka cilju usmereni koraci za obezbeđivanje pozitivne školske klime u kojoj svaki učenik može da uči i razvija se.
2. *Korišćenje preventivnih strategija zasnovanih na naučnim dokazima*. Da bi se podržao prosocijalni razvoj učenika, škola treba da implementira preventivne programe koji se zasnivaju na naučnim činjenicama. Preventivni programi treba da otkrivaju učenike koji su u riziku i da kreira odgovarajuće preventivne intervencije (univerzalne, selektivne ili indikovane).
3. *Isticanje socijalnog i emocijinog učenja kao komplementarnog akademskom učenju i osnaživanje prosocijalnog ponašanja*. Socijalno i emocionalno učenje odnosi se na

- razvijanje ne-kognitivnih kompetencija. Misli se, pre svega, na samosvesnost, self menadžment, rezilijentnost, socijalne veštine i odgovorno donošenje odluka. Ove veštine su ključne za uspešno funkcionisanje u društvu, socijalni razvoj, akademsko postignuće i ostvarivanje ličnih ciljeva.
4. *Usavršavanje celokupnog školskog osoblja o razvoju prosocijalnog ponašanja učenika.* Svo školsko osoblje, uključujući nastavnike, direktora, pomoćno i administrativno osoblje, treba da bude profesionalno usavršavano u domenu razvoja prosocijalnog ponašanja učenika, kako bi se obezbedio sinhronizovan uticaj na ponašanje učenika.
  5. *Saradnja sa lokalnom zajednicom.* Saradnja sa lokalnom zajednicom je od značaja za školu prilikom uspostavljanja sigurnog školskog okruženja i unapređenja pozitivne školske klime. Saradnja može biti neformalnog karaktera ili formalizovana kroz pisane dokumente u kojima se određuje delokrug posla, uloge i slično.
  6. *Osiguravanje da školsko osoblje zaduženo za bezbednost radi u cilju unapređenja školske bezbednosti.* Osobe zadužene za bezbednost u školama su od značaja za kreiranje sigurnog školskog okruženja. Njihovo delovanje ne treba da podseća na delovanje policajaca i sprovođenje zakona (hapšenja, saslušanja i slično), nego na unapređenje celokupne klime škole (Bear et al., 2014; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; U.S. Department of Education, 2014).

Drugi princip, nazvan *Jasna, primerena i konzistentna očekivanja i posledice*, ističe da škole treba da imaju pravila ponašanja u kojima se jasno definiše kakva ponašanja se očekuju od učenika i koje su posledice za neželjena ponašanja, uz primerenost i konzistentnost zahteva i posledica. Tako definisana pravila i posledice mogu da unaprede ueničko ponašanje, angažovanost i postignuće. U okviru drugog principa predlaže se set od pet mera:

1. *Postavljanje visokih očekivanja ueničkog ponašanja i prihvatanje instrukcionog pristupa školskoj disciplini.* Pravila ponašanja u školi treba da imaju visoka i pozitivna očekivanja ueničkog ponašanja. Pravila treba da budu poznata svim uenicima, da promovišu poštovanje drugih i da jasno označe da su nasilje, siledžijstvo i uznemiravanje neprihvatljivi. Uenicima su potrebne socijalne, emocionalne i

kognitivne veštine za ispunjavanje visokih očekivanja. Instrukcioni pristup školskoj disciplini naglašava da je učenicima koji ne postignu ova očekivanja potrebno obezbediti sticanje novih veština. Fer i konzistentna bihevioralna očekivanja i sankcije su značajni za unapređenje razrednog menadžmenta i školske discipline. Fer (poštena) pravila su povezana sa povećanim angažovanjem i nižom stopom problematičnih ponašanja.

2. *Uključivanje učenika, roditelja i školskog osoblja u kreiranje pravila ponašanja.* U donošenju školskih pravila ponašanja treba da učestvuju svi članovi školske zajednice.
3. *Primena jasnih, razvojno primerenih i odmerenih posledica za nepoželjno ponašanje.* Kako bi se osiguralo da su očekivanja i posledice jasne, škola treba da definiše kategorije prekršaja i disciplinske postupke, kao i da učenici, roditelji i školsko osoblje budu upoznati sa očekivanjima i posledicama za nepoželjno ponašanje. Posledice neželjenog ponašanja treba da su primerene razvojnoj fazi učenika i njegovom kognitivnom i emocionalnom razvoju. Takođe, posledica treba da bude odgovarajuća i srazmerna učinjenom prekršaju.
4. *Kreiranje školskih propisa koji uključuju odgovarajuće procedure za osobe sa smetnjama u razvoju.* U kreiranju i primeni disciplinskih propisa treba voditi računa o posebnom tretmanu osoba sa smetnjama u razvoju. Zakon o osobama sa invaliditetom (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act) napominje kojih se procedura treba pridržavati kad se primenjuju disciplinski postupci sa decom koja imaju određene smetnje u razvoju. Ovim zakonom se zabranjuje isključenje osobe sa smetnjama u razvoju iz bilo kog vida obrazovno vaspitnog sistema.
5. *Udaljavanje učenika sa časa treba da bude poslednja opcija.* Udaljavanje učenika sa časa, suspenzija ili ispisivanje učenika iz škole su opcije koje neće pomoći učenicima da se izbore sa svojim neprihvatljivim ponašanjima (Bear et al., 2014; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Skroban, Gottfredson, & Gottfredson, 1999; U.S. Department of Education, 2014; Žunić-Pavlović, 2007).

Na kraju, treći princip *Jednakost i kontinuirano unapređenje* govori o neophodnosti kontinuirane evaluacije školskih pravila ponašanja i discipline u cilju obezbeđivanja pravičnosti i

jednakosti za sve učenike. Kreiranje pozitivne školske klime i razvijanje i implementacija školskih pravila ponašanja i discipline su nužni uslovi za unapređenje školske klime, ali ne i dovoljni. Pored ovog nužnog uslova, potrebno je i obučavanje zaposlenih za primenu ovih pravila i sprovođenje discipline, kao i kontinuirano unapređivanje postojeće prakse. U tu svrhu, u okviru ovog principa, predlažu se dve mere:

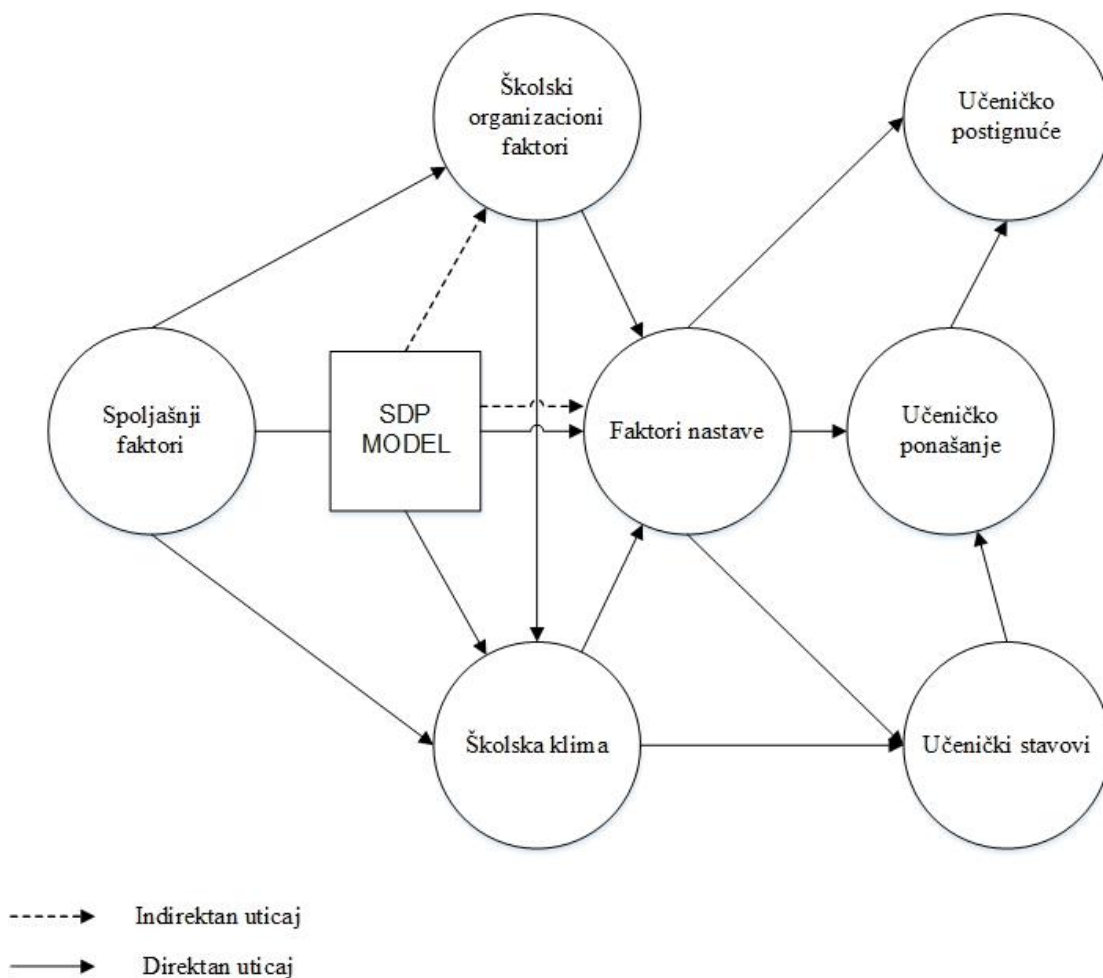
1. *Obučavanje školskog osoblja za primenu pravila ponašanja i discipline.* Škola treba da osigura da svo školsko osoblje, nastavno i nenastavno, razume i ume da sprovodi školske procedure o ponašanju i školskoj disciplini.
2. *Korišćenje proaktivnog pristupa, koji je vođen podacima, u kontinuiranoj prevenciji, identifikaciji, smanjenju i eliminisanju diskriminatornih praksi i neželjenih posledica.* Redovna evaluacija školskih pravila i praksi je nužna za utvrđivanje njihove efikasnosti. U tu svrhu koristi se prikupljanje podataka o svim incidentima, sociodemografskim podacima učenika i stanju rešenosti incidenta. Škola analizom ovih podataka može da uoči obrasce koji će joj pomoći u evaluaciji svojih praksi i lakšem predupređenju narednih incidenata (U.S. Department of Education, 2014).

Još jedan model unapređenja školske klime koji je vredan pomena je Comer-ov program razvoja škole (The Comer School Development Program, skr. SDP), koji je još poznat kao Comerov proces ili Comerov model. Razvio ga je James Comer sa Yale univerziteta u SAD-u. Model je namenjen podsticanju razvoja sve dece kroz kreiranje okruženja za učenje koje podstiče njihov kognitivni, intelektualni, jezički, socijalni i etički razvoj. Unapređenje okruženja za učenje postiže se stvaranjem podstičućih veza između roditelja, učenika i školskog osoblja u cilju kreiranja pozitivne školske klime. Prvobitno, model je osmišljen kako bi se unapredilo akademsko postignuće kod učenika afro – američkog porekla koji su imali niske skorove na standardizovanim testovima znanja. Program je započet u dve škole u New Haven-u u kojima su učenici bili prvenstveno Afro-amerikanci, da bi se u periodu 1978 – 1987. godine priključile još tri škole iz drugih okruga u kojima je ovaj model primenjivan. Rokfeler fondacija je 1990. godine obezbedila znatna novčana sredstva kojima je podržala implementaciju programa. Od svojih začetaka pa do 2011. godine program je implementiran u više od 1150 škola u 35 školskih okruga i 25 država, među kojima je SAD, Tirindad i Tobago, Južnoafrička republika, Engleska i Irska (Lunenburg,

2011b). Comer je kreirao SDP teoriju promene, koja je prikazana na Šemi 3, a koja pretpostavlja da:

1. SDP model direktno utiče na proksimalne ishode školske organizacije i menadžmenta;
2. Utiče na školsku klimu direktno i indirektno preko uticaja na školsku organizaciju i menadžment; i
3. Utiče na nastavni proces direktno i indirektno preko organizacije i menadžmenta i preko školske klime (Lunenburg, 2011b).

Šema 3 Comer-ov model razvoja škole (Lunenburg, 2011b)





Sam SDP model sastoji se od devet elemenata: tri tima (tim za školsko planiranje i menadžment, tim za podršku učenicima i osoblju i tim roditelja), tri rukovodeća principa (rešavanje problema bez okrivljivanja, zajedničko donošenje odluka i kolaboracija) i tri procesa ili plana (sveobuhvatni školski plan, usavršavanje zaposlenih i procena i modifikacija) (Comer, 2005).

*Tim za školsko planiranje i menadžment škole* je ključno telo za donošenje odluka i planiranje u školi. Sastoji se od predstavnika nastavnika, roditelja, administrativnog i pomoćnog osoblja. Članovi tima rade na kreiranju okruženja u kome će svaki član imati pravo glasa u procesu odlučivanja. Obaveze tima su koordinacija čitavog procesa sprovođenja SDP modela, koordinacija rada ostalih timova, unapređenje kvaliteta nastave, unapređenje interpersonalnih odnosa, kao i razvoj, monitoring i evaluacija sveobuhvatnog školskog plana (McLaughlin, Ennis, & Hernandez, 2004). Tim za planiranje i menadžment škole ima svoje podtimove koji se staraju za sprovođenje sveobuhvatnog školskog plana. Ti podtimovi su zaduženi za sledeće oblasti: nastavni plan i program i poučavanje, školska klima, trening i profesionalni razvoj osoblja, odnosi sa javnošću, timovi na nivou svakog razreda i tim za učenički parlament (Adler & Stocklinski, 2004).

*Tim za podršku učenicima i osoblju* čine stručnjaci koji imaju specijalizovano znanje o razvoju dece i mladih i o mentalnom zdravlju, kao što su školski psiholog, pedagog, socijalni radnik, medicinska sestra, logoped, defektolog, direktor i drugi (Brown & Berrien Joseph, 2004). Cilj delovanja tima je da se osigura da su zadovoljene razvojne i akademske potrebe svakog učenika (Gil, 2004). Tim je, takođe, uključen u proces kreiranja pozitivne školske klime. Bar jedan član ovog tima je član tima za školsko planiranje i menadžment škole (Haynes & Comer, 1996).

*Tim roditelja* sastoji se od roditelja učenika škole i jedan je od načina na koji roditelji mogu da podrže uspeh svoje dece. Ovaj tim je izuzetan način da roditelji budu uključeni u život škole i da podrže razvojne promene (Jackson, Martin, & Stocklinski, 2004).

Tri su rukovodeća principa u SDP modelu. Rešavanje problema bez okrivljivanja usredsređuje se na rešavanje samog problema, umesto da se okrivljuju pojedinci. U srži ovakvog pristupa je stav da svi ljudi čine greške, da svako treba da preuzme odgovornost za njih i da je potrebno napraviti pomak sa okrivljivanja osoba, na učenje iz počinjenih grešaka i sagledavanje načina kako svi članovi školske zajednice mogu da unaprede školski život. Sve odluke se donose zajednički, kroz dijalog i razumevanje kojima se formira konsenzus i odlučuje šta je u interesu

učenika. Treći princip, kolaboracija, označava da članovi svih timova treba da rade zajedno i harmonizovano na ostvarenju zajedničkog cilja (Ben-Avie, Raschkind Seinfeld, & Comer, 2004; Cohen, 2012; Lunenburg, 2011b).

*Sveobuhvatni školski plan* se odnosi na svaki aspekt školskog života i njegovo kreiranje, implementacija i procenjivanje su ključne aktivnosti tima za planiranje i menadžment škole. Sveobuhvatni školski plan je ključan za unapređenje okruženja za učenje, on daje fokus i usmerenje procesima unapređenja (Maholmes, 2004). *Usavršavanje zaposlenih* je nužan proces kako bi se okruženje za učenje moglo unaprediti. Zaposleni moraju biti upoznati sa SDP modelom i načinom njegove implementacije. Periodična *procena i modifikacija* sveobuhvatnog školskog plana omogućava sagledavanje pomaka i uviđanje da li promene idu u željenom pravcu (Lunenburg, 2011b).

Replikacija modela sastoji se od pet faza: (1) preorijentaciona faza u kojoj se školsko osoblje upoznaje sa modelom, odlučuje o njegovoj primeni i glavnim akterima primene modela; (2) faza orijentacije u kojoj se obučava školsko osoblje za primenu modela i uspostavlja se upravni odbor; (3) tranziciona faza u kojoj upravni odbor uspostavlja ciljeve u saradnji sa svim učesnicima i prave se planovi za uključivanje roditelja i za profesionalni razvoj zaposlenih; (4) operaciona faza u kojoj se realizuju planovi i ostvaruju ciljevi; i na kraju dolazi (5) faza institucionalizacije, odnosno procenjivanje postignutih rezultata u svetlu učeničkih postignuća (Comer & Emmons, 2006).

Istraživanja pokazuju da škole u kojima je primenjivan SDP model imaju unapređenu školsku klimu koja se ogleda u boljim interpersonalnim odnosima i većem osećaju sigurnosti. Takođe, poboljšana školska klima ogleda se kroz bolji odnos nastavnika i roditelja, učenika i učenika, školskog osoblja i nastavnika, nastavnika i učenika (Cook & Hirschfield, 2008; Cook, Murphy, & Hunt, 2000). Borman, Hewes, Overman i Brown (2002) su sproveli meta analizu programa koji se sprovode u američkim školama, pod okriljem Departmana za obrazovanje Sjedinjenih Američkih Država, i ustanovili da od 29 analiziranih modela, samo tri, među kojima je i SDP model, zadovoljavaju najstrože kriterijume da budu svrstani u grupu programa koji imaju čvrste dokaze efikasnosti.

Funkcija unapređenja školske klime jeste stvaranje pozitivne školske klime. Pozitivna školska klima je okruženje u kom svi članovi škole mogu da uče i razvijaju svoje potencijale (Cavrini et al., 2015). Prilikom razmatranja načina unapređenja školske klime dat je primer jednog od prvih sistematičnih modela unapređenja školske klime predloženog od strane Fox-a i saradnika. Prema ovom modelu krajnji cilj unapređenja školske klime je humana škola u kojoj će i nastavnici i učenici biti, pre svega, zadovoljni, što se odražava kroz osećaj lične vrednosti, u doživljavanju škole kao prijatnog mesta i kroz dobijanje priznanja za učestvovanje u aktivnostima koje su prepoznate kao važne. Pored zadovoljstva, humanu školu karakteriše produktivnost nastavnika i učenika koja se postiže usvajanjem osnovnih veština (komunikacijske veštine, veštine rada na računaru i veština kritičkog i objektivnog mišljenja) i sticanjem znanja, razjašnjavanjem vrednosti i ciljeva školskog okruženja i akcentovanje procesa rešavanja problema (Fox et al., 1974).

Razmatrajući šta čini dobru, pozitivnu školsku klimu Haynes i saradnici (1997) izdvajaju jedanaest faktora pozitivne školske klime: učenička motivacija za postignućem, zajedničko donošenje odluka, jednak i pravičan odnos prema učenicima, opšta školska klima (kvalitet interakcija, osećaj poverenja i poštovanja koji postoji u školskoj zajednici), red i disciplina, uključenost roditelja u rad škole, povezanost škole sa lokalnom zajednicom, posvećenost nastavnog osoblja poučavanju učenika, visoka očekivanja od učenika, adekvatno liderstvo, fizički izgled zgrade, pristupačnost školskih resursa (aktivnosti, materijali i oprema), briga i pažnja jednih za druge, kvalitet odnosa na relaciji učenik – učenik i kvalitet odnosa nastavnik – učenik. Brägger i Posse (2007) navode da pozitivnu (dobru) školsku klimu karakteriše sledeće: praksa međusobnog odavanja priznanja, povezanost među članovima škole, učešće svih članova u životu škole i njihovo osnaživanje, upravljanje sukobima, interkulturalno učenje, postojanje raznih festivala, rituala, kulturnih i sportskih manifestacija, davanje povratnih informacija, sagledavanje grešaka kao sastavnog dela učenja i razvoja, kvalitetno upravljanje školom, definisana pravila ponašanja, lična odgovornost svakog pojedinca i proaktivni odnos prema problemima.

#### *1.2.4. Merenje školske klime*

Školska klima merena je na različite načine, počevši od utvrđivanja organizacionih karakteristika škole kao što su broj učenika ili sprovođenje anketa za nastavnike (Anderson, 1982), da bi se vremenom opseg i način istraživanja širio i obuhvatao sagledavanje školske klime kod učenika i drugog nastavnog osoblja putem anketa, intervjua ili fokus grupa (Freiberg, 1999; Mitchell et al., 2010; Thapa et al., 2013). Ipak, dosta istraživanja se zadržava na sagledavanju školske klime samo preko analize školskih faktora, percipirajući školsku klimu kao kvalitet škole, a ne zbir percepcija učesnika školskog života (Griffith, 2000; Roman & Taylor, 2013), dok se nekolicina usmerava na učeničke percepcije školske klime (Aldridge et al., 2016; Koth et al., 2008; Loukas & Murphy, 2007; Way, Reddy, & Rhodes, 2007). Savremena istraživanja školske klime ne vide školsku klimu kao organizacioni faktor, a tome su doprinela istraživanja koja su ukazala da postoje varijacije u percepciji školske klime, kako unutar škole, tako i između pojedinih škola (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Koth et al., 2008; Van Horn, 2003; Vieno et al., 2005).

Freiberg i Stein (1999) navode da postoje direktni i indirektni načini merenja školske klime. Pod direktnim načinima merenja školske klime podrazumevaju korišćenje različitih tehnika i instrumenata, kao što su skaliranje, anketiranje, fokus grupni intervju, intervju, sistematsko posmatranje i slično, kojima se direktno od učenika, nastavnika, roditelja i drugog osoblja dobijaju podaci o njihovoj percepciji školske klime. Sa druge strane, indirektna metode obuhvataju proučavanje već postojećih izvora podataka kao što su zapisi nastavnika, prosvetnih vlasti ili drugih zaposlenih u školi. Autori, ipak, prednost daju direktnim metodama merenja školske klime uz obrazloženje da se njima dobija jasniji uvid u dinamiku školskog života sa jasnim informacijama o snagama i potrebama škole koje omogućavaju mapiranje područja školskog života koja je potrebno unaprediti.

Vremenom nastao je velik broj različitih instrumenata za merenje školske klime. Instrumenti se međusobno razlikuju prema aspektima školske klime na koje se odnose, kao i prema tome na čije percepcije školske klime se odnose. Razlike u instrumentima su odraz različitih teorijskih i metodoloških perspektiva proučavanja i istraživanja školske klime. Većina savremenih

instrumenata predstavlja skale procene gde je zadatak ispitanika da izrazi svoje slaganje, odnosno neslaganje, sa određenim tvrdnjama koje se tiču škole i školskog života (Brand et al., 2003).

Instrument koji je nastao iz tradicije proučavanja školske klime koja je na školsku klimu gledala kao na organizacionu klimu je *The Organizational Climate Description* (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Instrument nastaje u samim počecima konceptualizacije i istraživanja školske klime. Predstavlja četvorostepenu skalu procene za nastavnike i ima tri verzije. Prva verzija je za nastavnike u osnovnoj školi i sastoji se od 42 ajtema, druga verzija je za nastavnike u višoj školi i obuhvata 50 ajtema, dok treća verzija obuhvata 34 ajtema i namenjena je nastavnicima u srednjim školama (Hoy & Tarter, 1997; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991, Đorđić & Damjanović, 2016).

*The Comprehensive School Climate Inventory* (NSCC, 2015) je instrument za procenu školske klime sa formama za učenike, zaposlene i roditelje. Sve tvrdnje su pozitivno formulisane, a zadatak ispitanika je da izrazi svoju saglasnost na skali procene Likertovog tipa sa pet podeoka. Kreiranje instrumenta započeto je 2002. godine i od tada su sprovedena mnogobrojna istraživanja i istraživački instrument je konstantno bio podložan reviziji i unapređivanju u odnosu na pristigle rezultate istraživanja. Poslednje u nizu istraživanja sprovedeno je 2008. godine i kreirana je treća, poslednja verzija instrumenta. U ovom istraživanju instrument je primenjen u 80 škola i obuhvatio je više od 37 hiljada učenika. Instrumentom se vrlo brzo prikupljaju podaci, jer je za njegovo ispunjavanje potrebno svega dvadesetak minuta. Ima 11 dimenzija i dve dodatne dimenzije za nastavnike i osoblje. Dimenzije koje obuhvata instrument su: pravila i norme, osećaj fizičke sigurnosti, osećaj socioemocionalne sigurnosti, podrška učenju, socijalno i građansko učenje, poštovanje različitosti, socijalna podrška odraslih, socijalna podrška učenika, povezanost sa školom i fizičko okruženje. Postoje dve dimenzije koje se pojavljuju u formama za nastavnike: rukovođenje i profesionalni odnosi (Ciccione & Freiberg, 2017; Guo, Choe, & Ann Higgins, 2011).

*Delaware School Climate Surveys* (Bear et al., 2014) je jedan od široko korišćenih instrumenata za procenu školske klime. Omogućuje školama procenu školske klime za vrlo kratko vreme i neophodne informacije za unapređenje iste. U pitanju je skala procene gde učenici procenjuju tvrdnje na četvorostepenoj lestvici. Instrument ima tri verzije: verzija za učenike, verzija za nastavnike i verzija za nastavnike/osoblje. Sam instrument se sastoji iz pet subskala. Prva subskala meri školsku klimu u užem smislu, drugi deo se odnosi na primenu tehnika nagrađivanja, kažnjavanja i socioemocionalnog učenja, treća subskala obuhvata socioemocionalno učenje, četvrta meri percepciju učestalosti nasilja i peta učeničko angažovanje. Prve dve subskale

su zastupljene u svim verzijama instrumenta, dok su treća, četvrta i peta samo u verziji za učenike (Bear et al., 2014; Bear & Yang, 2011; Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011).

*The Charles F. Kettering Ltd. (CFK) School Climate Profile* (Johnson, Dixon, & Robinson, 1987) je, takođe, jedan od često upotrebljivanih instrumenata za merenje školske klime. Instrument ima četiri skale. Prva skala zove se Opšti klimatski faktori i obuhvata sledećih osam subskala: poverenje, poštovanje, prilika za angažovanje, visok moral, kohezivnost, obnavljanje škole, pažnja i kontinuiran profesionalni i socijalni rast (Johnson & Johnson, 1993). Ostale skale ispituju oblasti kao što su rukovođenje, administracija, održavanje, odnos nastavnog osoblja sa direktorom i učeničke aktivnosti (Hanna, 1998). Iako inicijalno dizajniran 1973. godine, ovaj instrument je jedan od najobuhvatnijih instrumenata koji su danas dostupni za ispitivanje školske klime (Norton, 2015).

*The Comprehensive Assessment of School Environments (CASE)*; Lunenburg, 2011a) je set instrumenata za merenje školske klime koji se sastoji od četiri upitnika:

- NASSP School Climate Survey: prikuplja podatke o školskoj klimi od učenika
- NASSP Satisfaction Surveys: po jedna forma za svaku grupu ispitanika (učenici, roditelji i zaposleni).

Metrijske karakteristike instrumenta *The Comprehensive Assessment of School Environments* je potvrđene su u istraživanju koje je obuhvatilo više od 1500 nastavnika, 14000 učenika i 4000 roditelja. Na osnovu podataka dobijenih istraživanjem instrument je dobio svoju finalnu verziju i faktorsku strukturu u 10 subskala. Subskale CASE instrumenta će bit prikazane u Tabeli 2 (Lunenburg, 2011a).

Tabela 2 Subskale NASSP upitnika školske klime (Lunenburg, 2011a)

<i>SUBSKALA</i>	<i>OPIS</i>	<i>PRIMER PITANJA</i>
<i>Odnos nastavnik – učenik</i>	Kvalitet interpersonalnog i profesionalnog odnosa između nastavnika i učenika.	Nastavnici u školi vole učenike.
<i>Sigurnost i održavanje</i>	Kvalitet održavanja i i stepen u kom se ljudi osećaju sigurno u školi.	Učenici se obično osećaju sigurno u školskoj zgradi.

<i>Administracija</i>	Stepen u kome je školska administracija efektivna u komunikaciji sa različitim grupama i u kojoj meri postavlja visoke zahteve učenicima i nastavnicima.	Administracija u ovoj školi obraća pažnju na ideje učenika
<i>Akadska orijentacija učenika</i>	Učenička posvećenost zadacima i briga oko postizanja uspeha u školi.	Učenici vredno rade kako bi uradili svoje školske zadatke
<i>Vrednosti učenika koje se odnose na ponašanje</i>	Samodisciplina učenika i tolerancija prema drugima.	Ako jedan učenik ismeva nekoga, drugi učenici mu se neće pridružiti.
<i>Vođenje</i>	Kvalitet akademskog i karijernog vođenja i dostupnost ličnog savetovanja za učenike.	Nastavnici ili savetnici ohrabruju učenike da misle o svojoj budućnosti.
<i>Odnos učenik – učenik</i>	Briga i međusobno poštovanje učenika, kao i kooperacija	Učenici brinu jedni o drugima.
<i>Odnos škola – roditelji i zajednica</i>	Kvalitet i kvantitet uključenosti roditelja i članova zajednice u život škole.	Roditelji i članovi zajednice posećuju školske sastanke i druge aktivnosti.
<i>Instrukcioni menadžment</i>	Efikasnost i efektivnost nastavničke organizacije rada u učionici i korišćenja nastavnog vremena	Postoje jasna pravila koja učenici treba da slede.
<i>Aktivnosti učenika</i>	Prilike i trenutna angažovanja u aktivnostima koje finansira škola.	Učenici učestvuju u sportskim i drugim aktivnostima, čak i ako njihovi roditelji ne mogu to da im priušte.

Pored instrumenata za merenje školske klime, pomenućemo i jedan instrument za procenu razredne klime, a koji obuhvata mnoge dimenzije školske klime. *The Classroom Environment Scale* (Fisher & Fraser, 1983) sastoji se od devedeset ajtema koje ispitanici treba da procenjuju sa tačno ili netačno. Instrumentom se mere odnosi koji postoje među nastavnicima i učenicima, kao i među samim učenicima (Fraser, 1998; Lyons, Brown, & Bourke-Taylor, 2018).

The Classroom Environment Scale ima tri dimenzije i subskale koje mere te dimenzije:

1. *Dimenzija odnosa koja ima tri subskale* :
  - a. *Uključenost* meri stepen u kome učenici pohađaju i zainteresovani su za nastavne aktivnosti i koliko se uključuju u diskusije.
  - b. *Pripadanje* procenjuje učenička prijateljstva i stepen u kom učenici pomažu jedan drugom i uživaju u zajedničkom radu.
  - c. *Podrška nastavnika* meri pomoć, interesovanje, poverenje i prijateljstvo koje postoji između učenika i nastavnika.
2. *Dimenzija orijentacije na ciljeve ili dimenzija ličnog rasta* i njene dve subskale :
  - a. *Orijentacija na zadatke* meri važnost koju obavljanje propisanih zadataka ima za ispitanika.
  - b. *Takmičenje* procenjuje značaj koji se pridaje takmičenju učenika za ocene i priznanja i težinu dobijanja dobrih ocena.
3. *Dimenzija održanja sistema i promene*
  - a. *Red i organizacija* procenjuje značaj koji se daje ponašanju učenika u skladu sa pravilima i organizacija zadataka i aktivnosti u razredu.
  - b. *Jasnost pravila* se odnosi na značaj postavljanja i poštovanja jasnih pravila i na upoznatost učenika sa posledicama nepridržavanja propisanih pravila.
  - c. *Kontrola od strane nastavnika* meri koliko je nastavnik striktan u sprovođenju pravila i ozbiljnost kazne za kršenje pravila.
  - d. *Inovacija* se odnosi na to koliko učenici doprinose planiranju razrednih aktivnosti i broj neobičnih i različitih aktivnosti koje planira nastavnik (Lyons et al., 2018; Moos, 1980).



### *1.2.5. Pregled ranijih istraživanja*

Školska klima kao multidimenzionalan konstrukt sastoji se od zbira percepcija školske klime od strane svih učesnika školskog života (Bear et al., 2005). Kao multidimenzionalan konstrukt ona je analizirana iz različitih metodoloških i teorijskih diskursa. Istraživanja školske klime u svojim začetcima su se, pre svega, orijentisala na sagledavanje percepcija nastavnika i drugog školskog osoblja o školskoj organizaciji i na utvrđivanje karakteristika koje razlikuju efektivne škole od neefektivnih škola. U poslednje vreme javlja se interes za učeničke percepcije školske klime (Koth et al., 2008). U šezdesetim i sedamdesetim godinama prošlog veka istraživači su povezivali socioekonomski status učenika i rasu kako bi objasnili razlike u školskom postignuću učenika. Pred kraj sedamdesetih godina prošlog veka istraživanjima se nastoji povezati školska klima sa školskim postignućem, pa tako Brookover i saradnici 1978. godine istražuju povezanost školske klime i učeničkih rezultata u školi i utvrđuje da je školska klima pozitivno povezana sa boljim učeničkim rezultatima u školi, bez obzira na sociodemografske varijable. Tokom devedesetih godina istraživači se fokusiraju na razrede i nastavnika, a pred kraj devedesetih godina i sve do danas školska klima se posmatra kao fenomen koji se sastoji iz više dimenzija i koji zavisi od percepcija svih članova škole, te se razmatra povezanost školske klime sa akademskim postignućem, privrženosti školi, vršnjačkim nasiljem, poremećajima ponašanja, delinkvencijom, angažovanjem u školi i sl. (Gottfredson et al., 2005; Wilson, 2004; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010).

Way, Reddy i Rhodes (2007) su izveli studiju koja je za cilj imala objašnjavanje promene učeničke percepcije školske klime tokom vremena, kao i načina na koji se ona menja. Istraživači su ispitivali i kako socioekonomski status i pol utiču na sagledavanje školske klime. Istraživači su koristili podatke dobijene longitudinalnim istraživanjem u trajanju od 3 godine koje je sprovedeno u 22 srednje škole i obuhvatilo je 2860 učenika, iako su za ovu analizu korišćeni podaci od 1451 učenika. Iz domena školske klime posmatrane su sledeće dimenzije: jasnoća i konzistentnost školskih pravila, autonomija učenika, podrška učenika i podrška nastavnika. Rezultati istraživanja ukazuju da je tokom vremena opadala percipirana podrška nastavnog osoblja i vršnjaka, a u manjem procentu je utvrđen i pad opažene jasnoće i konzistentnosti školskih pravila, kao i autonomije učenika. Kao jedan od najznačajnijih zaključaka ovog istraživanja je taj da je

percepcija školske klime od strane učenika sve negativnija iz godine u godinu, što je potvrđeno i u nekim kasnijim istraživanjima (Thapa et al., 2013; Wolker Manta et al., 2017). Značajne razlike u pogledu pola i socioekonomskog statusa nisu ustanovljene. Uopšteno, devojčice su izveštavale o pozitivnijoj školskoj klimi i imale su više skorove na sve četiri subskale školske klime. Utvrđeno je da tokom vremena učenici izveštavaju o sve nižim nivoima blagostanja, odnosno prisutan je trend opadanja blagostanja među učenicima, a koji se ogleda kroz sniženo samopoštovanje i češće izveštavanje o depresivnim simptomima i bihevioralnim problemima (Đorđić & Damjanović, 2016).

U istraživanju koje je sprovedla Koth sa saradnicima nastojalo se utvrditi koji faktori determinišu učeničku percepciju školske klime. Istraživanjem je utvrđeno da je najveći procenat varijanse školske klime objašnjen individualnim faktorima kao što su pol i rasa. Muški učenici i učenici koju su manjina u školi negativnije percipiraju školsku klimu. Muški učenici izveštavaju o lošijem redu i disciplini i o nižim nivoima motivacije čak i onda kada se kontrolišu faktori koji potiču od škole i razredne klime (Koth et al., 2008). Dosta je i drugih istraživanja koja ukazuju da se percepcija školske klime razlikuje od učenika do učenika i zavisi u najvećem delu od individualnih faktora, od kojih su najčešće proučavani pol i rasa (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Griffith, 2000; Jain et al., 2018; Verkuyten & Thijs, 2002).

Još jedno značajno istraživanje školske klime je Studija sigurne škole (Safe School Study) koje je sprovedeno u periodu od dve godine (1976-1977.). Cilj Studije sigurne škole je da se utvrdi učestalost i ozbiljnost kriminaliteta u osnovnim i srednjim školama u Sjedinjenim Američkim Državama, kao i da se mapira lokacija i broj škola u kojima se javlja maloletnički kriminalitet i da se iznađu načini za prevenciju istog. Istraživanjem je ispitana relacija školske klime i školskog kriminaliteta. Samo istraživanje se odvijalo u tri sukcesivne faze. Prva faza obuhvata anketno ispitivanje više od 4000 direktora srednjih škola o različitim incidentima. U narednoj fazi, od ukupnog uzorka odabrane su 642 srednje škole i njihovi direktori su popunjavali dodatne upitnike i pružali neophodne informacije za nastavak istraživanja, a u poslednjoj, trećoj, fazi odabrano je samo 10 škola i sprovedena je kvalitativna analiza stanja u njima. Najveći broj škola koje su odabrane za učestvovanje u trećoj fazi istraživanja ima istoriju nasilja i kriminaliteta, ali se stanje u njima radikalno popravilo u kratkom periodu, te su istraživači nastojali da utvrde koji su to faktori doprineli brzom promeni stanja. Istraživanjem je utvrđena povezanost školske klime i školskog nasilja i kriminaliteta. Kao faktor iz domena škola koji je imao najviše uticaja na školski

kriminalitet i nasilje izdvojen je stepen u kome se školsko osoblje posvećuje učenicima i koliko napora ulaže u sprovođenje školskih propisa i pravila. Iako su istraživači očekivali da će manja prevalenca nasilja biti u školama sa liberalnom školskom klimom, rezultati ukazuju da u školama sa striktnim i strogim sprovođenjem školskih pravila i propisa je uočen manji stepen školskog nasilja i kriminaliteta. Pored dimenzije striktnosti primene školskih pravila, kao drugi značajan faktor izdvojilo se fer sprovođenje tih pravila. Konačno, kao treći faktor školske klime koji ima uticaja na smanjenje stepena školskog nasilja i kriminaliteta izdvojena je interakcija između nastavnika i učenika i to onaj aspekt interakcije koji se odnosi na stepen pažnje koju nastavnik posvećuje učeniku. Ovaj faktor je u snažnoj relaciji sa smanjenjem alijenacije učenika. Stepem pažnje koju učenici dobijaju od nastavnika je u direktnoj vezi sa veličinom odeljenja i prisustvom individualnih razlika u odeljenju. U školama u kojima odeljenja imaju malo učenika učenici dobijaju više pažnje i nastavnici imaju više uticaja na formiranje prosocijalnog ponašanja učenika. U radu sa odeljenjima sa manjim brojem učenika primećeno da je poboljšano međusobno razumevanje i bolje je interpersonalno prilagođavanje među učenicima. Količina pažnje se takođe smanjuje što je veća razlika u individualnim karakteristikama svakog učenika (Asner & Broschart, 1978; National Institute of Education, 1977; Vossekul, Fein, Reddy, Borum, & Modzeleski, 2004; Đorđić & Damjanović, 2016).

Gottfredson i Gottfredson su naknadno analizirali podatke dobijene u Studiji sigurne škole i pokušali su da ispituju relaciju viktimizacije učenika i školske klime. Koristili su podatke koji su dobijeni u Studiji sigurne škole, kao i podatke o karakteristikama škola koji su prikupljeni ranijim istraživanjem, te su dodatno utvrđivali karakteristike zajednica u kojima su se škole nalazile. Osnovni istraživački nalaz je da dezorganizacija i siromaštvo zajednice, distinkcija između ruralne i urbane sredine, angažovanje u školi i kriminalitet u zajednici utiču na stepen viktimizacije učenika od strane nastavnika (Gottfredson et al., 2005). Drugi faktori koji su povezani sa viktimizacijom u školi su veličina škole, nedostatak resursa neophodnih za realizaciju nastavnog procesa, loša saradnja nastavnog i nenastavnog osoblja, kao i stavovi nastavnika u vezi sa kažnjavanjem i disciplinom (Đurić & Popović-Ćitić, 2011).

Nacionalno istraživanje prevencije delinkvencije u školama (National Study of Delinquency Prevention in Schools) je istraživanje koje je imalo za cilj opisivanje i klasifikaciju postojećih programa prevencije delinkventnog ponašanja u školi i utvrđivanje karakteristika škole koje su povezane sa uspešnom implementacijom programa prevencije (Gottfredson et al., 2000).

Inicijalno je za učestvovanje odabrano 847 škola, a do kraja istraživanja je ostalo upitnike za nastavnike popunilo je 403 škole, a upitnike za učenike popunilo je 310 škola (Gottfredson et al., 2002). Gottfredson sa saradnicima (2005) je analizirao ponovno podatke iz ove studije, te je prikupljene podatke dimenzionirao tako da se odnose na školske poremećaje (delinkvencija u školi, viktimizacija nastavnika i viktimizacija učenika) i školsku klimu. Školska klima je konceptualizovana kroz sledeće dimenzije: poštena pravila (učenička percepcija poštenja školskih pravila, autoriteta i sprovođenja pravila), jasnost pravila (odnosi se na poznavanje školskih pravila i očekivanja), moral (označava istovetnost pravila za sve i osećaj da članovi škole zavise jedni od drugih prilikom rešavanja problema), planiranje (meri nastavnička iskustva u vezi sa planiranjem i preduzimanjem aktivnosti u cilju rešavanja problema), administrativno rukovođenje (ispituje nastavničko viđenje kvaliteta rukovođenja direktora i drugog administrativnog osoblja i odnos administracije i nastavnika) i organizacioni fokus koji se određuje kao stepen u kom škola ima konzistentne i eksplicitno izražene ciljeve. Pored ovih faktora, u istraživanje su uključeni i drugi faktori koji su u ovom istraživanju referisani kao spoljašnji faktori: zastupljenost nastavnika i učenika koji su Afroamerikanci, zastupljenost muških učenika, siromaštvo, dezorganizacija zajednice i drugi. Istraživanje je pokazalo da je delinkvencija u školi više objašnjena školskom klimom, nego spoljašnjim faktorima, i to 46% ukupne varijanse delinkvencije je objašnjeno školskom klimom, naspram 10% varijanse koja može biti objašnjena spoljašnjim faktorima. Škole koje imaju veću zastupljenost muških učenika imaju viši procenat delinkvencije, a samim tim i viktimizacije učenika. Škole koje se nalaze u siromašnim oblastima i u kojima je visoka zastupljenost Afroameričkih nastavnika i učenika suočavaju se sa delinkvencijom nastavnika i većom zastupljenošću viktimizacije nastavnika i učenika. Manje školskih poremećaja je uočeno u onim školama u kojima su učenici izveštavali da su školska pravila fer i dosledno sprovođenje discipline. Optši istraživački nalaz koji izvode autori je da delinvecija u školi zavisi od školske klime, dok viktimizacija učenika i nastavnika zavisi od faktora koje autori nazivaju spoljašnji (Gottfredson et al., 2005; Đorđić & Damjanović, 2016).

Istraživanje koje su sproveli LaRusso i Selman sa 323 učenika sedmog razreda iz dvanaest gradskih škola u SAD-u nastojalo je da utvrdi povezanost školske klime sa rizičnim ponašanjima i strategijama rešavanja konflikata. Rezultati ukazuju na povezanost školske klime sa ova dva faktora. Takođe, individualne strategije rešavanja konflikata pokazale su se kao prediktor za više vrsta rizičnih ponašanja, dok se socioekonomski status pokazao kao značajan faktor koji utiče na

rizična ponašanja (učenici koji imaju prisustvo socioekonomskih nedostataka imaju više šanse sa se angažuju u rizičnim ponašanjima). Način rešavanja konflikata odraslih u školi se pokazao kao značajan protektivni faktor, a u školama u kojima učenici nemaju formirane veštine rešavanja konflikata ustanovljeno je da nastavnici na konflikte reaguju nekonstruktivno i da ih disciplinuju autoritativno. Autori ovakav tip školske klime, u kojoj učenici svoje konflikte treba da reše bez pomoći odraslih, nazivaju školska klima bazirana na preživljavanju. Nasuprot njoj je školska klima koja se zasniva na poštovanju i nju karakteriše blagovremeno i adekvatno reagovanje na konflikte od strane nastavnika, podsticanje učenika da rešavaju konflikte i usvajaju socijalne veštine (LaRusso & Selman, 2011).

LeBlanc i saradnici su u Kanadi sprovedi istraživanje longitudinalnog karaktera o povezanosti školske klime i antisocijalnog ponašanja. Istraživanje je trajalo deset godina i obuhvatalo je decu koja su sa šest godina krenula u predškolsku ustanovu školske 1986/87. Učenici su do svoje petnaeste godine jednom godišnje ispitivani o prisustvu antisocijalnog ponašanja. Simultano sa ispitivanjem učenika vršeno je prikupljanje podataka od nastavnika. Uzorak učenika osuo se tokom godina, te je od primarnog uzorka do kraja istraživanja ostalo 39% uzorka učenika za koje je upitnike ispunilo oko 3400 nastavnika, ali struktura učeničke grupe ostala je skoro neizmenjena. Istraživanjem je potvrđena relacija školske klime i antisocijalnog ponašanja, ali ipak bi prilikom objašnjenja antisocijalnog ponašanja u obzir trebalo uzeti i eksterne faktore iz domena porodice i istorija problematičnog ponašanja svakog učenika. Kako su istraživači očekivali, u onim školama u kojima su učenici više izveštavali o antisocijalnom ili nasilnom ponašanju nastavnici su prijavljivali više problema u ponašanju učenika. Školska klima se pokazala kao značajan prediktor nasilnog i nenasilnog antisocijalnog ponašanja, dok su za objašnjenje pojave delinkventnog ponašanja predložili uključivanje ličnih karakteristika učenika (Đorđić & Damjanović, 2016; LeBlanc et al., 2008).

Takođe, bitno je pomenuti istraživanje Kleina i saradnika o povezanosti školske klime i siledžijstva i rizičnih ponašanja. U ovom istraživanju učestovalo je 3687 učenika. Korišćen je instrument School Climate Bullying Survey za merenje aspekata školske klime koju su povezani sa siledžijstvom. Instrument se sastoji od 45 stavki, a za ovo istraživanje je korišćeno svega njih 20 koji mere sledeće aspekte: Spremnost da se zatraži pomoć (9 stavki), agresivni stavovi (7 stavki) i prevalenca siledžijstva (4 stavke). Za ispitivanje prisutnosti rizičnog ponašanja korišćen je Upitnik rizičnog ponašanja mladih (Youth Risk Behavior Survey). I ovo istraživanje je ustanovilo

povezanost školske klime i rizičnih ponašanja. Školska klima objašnjava čak 67% varijanse rizičnih ponašanja učenika. Sve tri subskale školske klime su se pokazale kao dobri prediktori rizičnih ponašanja. Polne razlike u predikciji su samo izražene kod agresivnih stavova gde su oni češći prediktor rizičnih ponašanja kod dečaka. (Klein, Cornell, & Konold, 2012). Slični nalazi o korelaciji školske klime i vršnjačkog nasilja mogu se pronaći i u drugim istraživanjima (Cornell, Shukla, & Konold, 2015; Guerra, Williams, & Sadek, 2011; Napolitano, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010).

Istraživanja pokazuju da je pozitivna školska klima ključni faktor u prevenciji nasilnog ponašanja. Povezanost je ustanovljena proučavanjem bihevioralnih ishoda u školama u kojima se učenici osećaju sigurno, u kojima vlada otvorena komunikacija i koje priznaju individualnost, nasuprot onima u kojima se učenici ne osećaju sigurno i poštovano, u kojima se ne vrednuje njihova individualnost i koje imaju loše mehanizme identifikovanja faktora rizika. Na pozitivne bihevioralne ishode utiču mnogi faktori koje ne treba zanemariti prilikom preventivnih delovanja, kao što su rezilijentnost pojedinca, porodični odnosi, odnosi sa vršnjacima i slično (Nader, 2012). U istraživanju koje su sprovedi Moore, Benbenishty, Astor i Rice (2018) o povezanosti školske klime i viktimizacije učenika, depresivnih simptoma i suicidalnih tendencija kod beskućnika koji pohađaju školu, ustanovljeno je da je školska klima značajno povezana sa ovim fenomenima, a najjaču povezanost pokazuju aspekti školske klime koje su istraživači označili kao visoka očekivanja i sigurnost. Uticaj školske klime na smanjenje nasilja/viktimizacije pokazuju i druga istraživanja (Aldridge, McChesney, & Afari, 2018; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014; Low & Van Ryzin, 2014; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014; Turner et al., 2014; Yang, Sharkey, Reed, Chen, & Dowdy, 2018). Mnogo je istraživanja koja povezuju autoritarnu školsku klimu sa boljom disciplinom, većim osećajem sigurnosti i zdravim razvojem učenika. Pod autoritarnom školskom klimom podrazumeva se pošteno i dosledno sprovođenje školskih pravila, podrška i prijateljski stav nastavnika i drugog osoblja, uvažavanje učeničkog mišljenja, preuzimanje odgovornosti učenika za svoje ponašanje i slično. Dve su osnovne karakteristike: poštena i dosledna disciplina i podrška učenika (Cornell et al., 2015; Gregory et al., 2010).

Najopsežnije metaanalitičko istraživanje povezanosti školske klime i nasilnog ponašanja obuhvatilo je 36 relevantnih istraživanja koje su se realizovale u periodu 1982-2008. godine u različitim zemljama Evrope, Severne Amerike i Azije. Ukupan broj ispitanika obuhvaćenih ovim studijama je 113778 ispitanika, prosečne starosti 13.53 godine. Utvrđena je povezanost srednje

jačine između nasilnog ponašanja i učeničke percepcije školske klime. Školska klima, kako je percipiraju učenici, je povezana sa nasilnim ponašanjem učenika, dok nije utvrđena povezanost između objektivnih karakteristika škole (npr. veličina škole, vrsta škole) i nasilnog ponašanja, a veza između pola i uzrasta učenika sa nasilnim ponašanjem nije bila najjasnija iz ovih istraživanja (Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013).

Mnogo je studija koje su ustanovile da se učenici ne osećaju sigurno u školi. Tako, na primer, jednim istraživanjem je ustanovljeno da se učenici plaše odlaska u školu iz razloga što su viktimizirani sve vreme u školi. Učenici se osećaju manje sigurnim u školama sa velikim brojem učenika, iako statistički ne postoji značajna razlika u prevalenci viktimizacije i nasilja između škola sa manje i više učenika. Jedno od objašnjenja može biti to da učenici u većim školama su češće svedoci ili češće čuju da se dogodilo nasilje, te se iz tog razloga osećaju manje sigurno (Đorđić & Damjanović, 2016).

Učenje i poučavanje predstavljaju jedan od najznačajnijih elemenata školske klime. U više istraživanja je potvrđena je povezanost školske klime i akademskog postignuća učenika (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Freiberg, 1999; West, 1985; Davis & Warner, 2018). Odnos između učenika i nastavnika je najznačajniji element školske klime koji je povezan sa bihevioralnim i obrazovnim ishodima. Tako je u jednom istraživanju praćeno 179 učenika od predškolske stanove do kraja osnovne škole i ustanovljeno je da je odnos koji imaju dete i vaspitač značajan za kasnije obrazovne i bihevioralne ishode, prevashodno u nižim razredim osnovne škole (Hamre & Pianta, 2001). Čak i nakon kontrole spoljašnjih faktora, kao što su porodični faktori i socioekonomski status, školska klima i dalje ima uticaja na akademsko postignuće učenika (Bryk, Lee, & Holland, 1993; Hoy, Tarter, & Hoy, 2006; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Školska klima takođe utiče na to kako se nastavnici osećaju u vezi sa svojim poslom u školi, ona ima uticaja na njihove živote. Pozitivna školska klima smanjuje mogućnosti emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i osećaja lične neispunjenosti. Kao medijatorska varijabla se javlja zadovoljstvo poslom, na koga direktan uticaj ima školska klima (Grayson & Alvarez, 2008). Školska klima je povezana sa nastavničkim uverenjem da može pozitivno da utiče na proces učenja učenika (Hoy & Woolfolk, 1993).

U literaturi nema mnogo istraživanja koja su za predmet imala ispitivanje relacije školske klime i rezilijentnosti, dok je dostupno nekoliko teorijskih promišljanja u vidu monografskih publikacija i članaka u časopisima. Naime, istraživanje sprovedeno u Slovačkoj sa 320 učenika

srednjih škola ukazuje na to da je školska klima povezana sa rezilijentnošću učenika. Učenici koji ostvaruju niže skorove na skali rezilijentnosti istovremeno percipiraju školsku klimu kao negativnu, što autori objašnjavaju na način ili da škola nije u mogućnosti da učenicima obezbedi okruženje koje će zadovoljiti potrebe svih učenika ili na način da učenici sa nižim stepenom rezilijentnosti nisu u mogućnosti da se adaptiraju na školsku sredinu (Tamášová & Barnová, 2011).

Studija o povezanosti školske klime i rezilijentnosti, blagostanja i moralnog identiteta sprovedena je u 15 škola u Australiji i obuhvatila je 618 učenika prosečnog uzrasta 11 godina. Istraživanje je pokazalo da 33% varijanse rezilijentnosti može biti objašnjeno školskom klimom. Pet, od šest, skala školske klime je statistički značajno povezano sa rezilijentnošću učenika. Tih pet skala su: podrška nastavnika ( $\beta = 0.13, p < 0.05$ ); povezanost sa vršnjacima ( $\beta = 0.15, p < 0.001$ ); osećaj pripadanja/povezanost sa školom ( $\beta = 0.18, p < 0.001$ ); jasnoća pravila ( $\beta = 0.14, p < 0.05$ ); i mehanizmi traženja pomoći ( $\beta = 0.14, p < 0.05$ ). Osećaj pripadanja školi i povezanost sa školom je skala školske klime koja je najjače povezana za rezilijentnošću učenika, odnosno kada učenici vrednuju i imaju veću pripadnost školi, to je viši stepen rezilijentnosti (Riekie, Aldridge, & Afari, 2017). Slične rezultate dobio je Aldridge sa saradnicima (2016) u istraživanju povezanosti školske klime, blagostanja, zadovoljstva životom, etničkog identiteta, moralnog identiteta i rezilijentnosti. Istraživanje je pokazalo povezanost pet, od šest, skala školske klime sa rezilijentnošću učenika, i to: podrška nastavnika, povezanost sa vršnjacima, povezanost sa školom, afirmacija različitosti i mehanizmi traženja pomoći.

### *1.2.6. Istraživačka potpora Delawer skale školske klime*

*Odnos nastavnik – učenik.* Učenici se osećaju prijatnije i podržanije u školama i u učionici u kojima nastavnici pokazuju brigu, poštovanje i obezbeđuju emocionalnu podršku (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997). U takvim uslovima učenici pokazuju više akademsko postignuće, više inicijative, veće prihvatanje vršnjaka, više su motivisani i ponašaju se prosocijalno i odgovorno (Bear et al., 2014). Odnos nastavnika i učenika značajan je kao mehanizam objašnjenja odnosa između mentalnih problema učenika i njihovog neuspeha u školi i napuštanja školovanja (Holen, Waaktaar, & Sagatun, 2018), umanjuje stepen viktimizacije učenika (Jia et al.,



2018), utiče na formiranje rezilijentnosti (Johnson, 2008) i utiče na druge aspekte učeničkog akademskog, socijalnog i emocionalnog života (Davis, 2003; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003).

*Odnos učenik – učenik.* Učenici koji su odbačeni od svojih vršnjaka su u povećanom riziku od poremećaja ponašanja, školskog neuspeha, izbegavanja škole ili pak napuštanja škole (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Učenici koji su uključeni u negativne interakcije sa vršnjacima imaju veće izgleda za negativne bihevioralne ishode kao što su maloletnička delinkvencija i agresivno ponašanje. Oni su takođe skloniji ispoljavanju depresije i niskog samopoštovanja (Brand et al., 2003) Sa druge strane, podržavajući vršnjaci mogu da deluju kao zaštitni faktor od eksternalizovanih poremećaja ponašanja, mogu da ublaže viktimizaciju učenika i da povećaju akademsku inicijativu i motivaciju za učenje (Bear et al., 2014).

*Poštovanje različitosti.* Učenička percepcija i iskustva poštovanja različitosti i kulturni pluralizam su povezani sa akademskim postignućem učenika i učeničkim prilagođavanjem društvu (Brand et al., 2003). Istraživanje koje je su sprovedli Brand, Felner, Seitsinger, Burns i Bolton (2008) pokazuje da poštovanje kulturalnog pluralizma, percipirano iz ugla nastavnika, je značajno povezano sa boljim akademskim, bihevioralnim i socioemocionalnim prilagođavanjem među učenicima koji pripadaju nekim manjinama.

*Jasnoća bihevioralnih očekivanja.* Istraživanja su pokazala da većinu efektivnih škola karakterišu fer i konzistentna bihevioralna očekivanja i sankcije za neželjena ponašanja. Jasna očekivanja određenog ponašanja se naglašavaju u mnogim programima prevencije i raznim pristupima koji se bave upravljanjem razredom ili školskom disciplinom (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993; Skroban, Gottfredson, & Gottfredson, 1999).

*Poštena pravila.* Opažena poštenost pravila koja vladaju u školi je povezana sa većim angažovanjem učenika i manjim ispoljavanjem delinkvencije i agresivnog ponašanja. Učenici ponekad pravila u školi opažaju kao jasna, ali ne i kao fer te je neophodno razdvojiti ovu i prethodnu subskalu (Bear et al., 2014).

*Školska sigurnost.* Školska sigurnost odnosi se na fizičku i emocionalnu sigurnost u školi. U školama u kojima se njeni članovi osećaju sigurno manje je nasilja, zloupotrebe supstanci, kriminala ili prisustva gangova (Osher & Kendziora, 2010). Učenici i nastavnici povoljnije opažaju školsku klimu kada se osećaju sigurno i kada agresija i viktimizacija nisu učestali. Učenici koji se

osećaju sigurno u školi su bolje prilagođeni, manje ispoljavaju delinkventno i agresivno ponašanje i izveštavaju o višem samopoštovanju i manje depresivnih simptoma (Bear et al., 2014).

*Učeničko angažovanje.* Kognitivno i bihejvioralno angažovanje je povezano sa višestrukim ishodima, kao što su školsko postignuće, završavanje školovanja i socioemocionalno prilagođavanje (Bear et al., 2014; Brand et al., 2008).

*Prisutnost siledžijstva u školi.* Siledžijstvo se obično meri i konceptualizuje van školske klime, ali u skorije vreme istraživači napominju da siledžijstvo treba da bude uključeno u koncept školske klime. Istraživanjima je utvrđeno da je prisutnost siledžijstva u školi povezana sa lošijom školskom klimom, naročito sa podrškom na relaciji nastavnik-učenik i učenik-učenik, kao i sa praksama disciplinovanja u školama (Bandyopadhyay, Cornell, & Konold, 2009; Bear et al., 2014).

## 1.3.Rezilijentnost

### 1.3.1. *Određenje pojma rezilijentnosti*

Verovatno je da od kada postoje priče i bajke da su ljudi u njima prikazivali ljude koji su uprkos teškoćama uspjeli u životu. Tradicionalne priče neretko obuhvataju teme patnje i transformacije, istrajnosti i herojskih poduhvata uprkos negativnim događajima i teme o mladim ljudima koji su imali obično poreklo, ali su se kroz svoje akcije uzdigli u životu. U današnje vreme mnogo je lakše deliti priče o ovakvim osobama, a ljudi i dalje ostaju intrigirani pričama mladih koji su se suočili sa ozbiljnim opasnostima ili su odrasli u siromaštvu i uspjeli u životu (Masten, 2014). Većina ljudi se u nekom periodu svog života suočila sa nekim ozbiljnim negativnim događajem, kao što su smrt bliske osobe, ozbiljna bolest, prirodna katastrofa, rat, nasilje ili gubitak posla. Norris i Sloane (2007) napominju da čak do 90% ljudi u toku svog života doživi iskustvo nekog ozbiljnijeg traumatskog događaja, dok Bonanno (2005) piše da svaka odrasla osoba u životu doživi bar jedan potencijalni traumatični događaj – potencijalni iz razloga što pojedinci različito doživljavaju situacije koje im se dešavaju. Ovakvi događaji mogu da izazovu čitav niz različitih reakcija kod ljudi, kao što su bes, stid, krivica, strah (Amstadter & Vernon, 2008), depresivnost, anksioznost, narušen kvalitet života i slično (Boals, Riggs, & Kraha, 2013). Ipak, većina ljudi iznađe način da se izbori sa nastalim izazovima i da nastavi smislen život. Osobe koje se izbore sa traumatskim događajima se nakon nekog vremena vrata na nivo funkcionisanja pre traume, ili pak ukoliko traumatski događaj perzistira oni uspevaju da pronađu mehanizme prevazilaženja (Norris, Tracy, & Galea, 2009). Značajno je za budućnost društva da deca postanu kompetentni i produktivni članovi društva. Kada velik broj dece u društvu treba da prevlada određene teškoće ili neravnopravnosti, onda postaje od izuzetnog značaja pitanje razumevanja procesa koji leže u osnovi prevladavanja ovih teškoća (Masten & Coatsworth, 1998).

Rezilijentnost je pojam koji se prvobitno počeo koristiti u prirodnim, a tek onda u društvenim naukama. U prirodnim naukama rezilijentnost se sagledava kao kvalitet materijala ili ekosistema. Prvobitno je korišćen u fizici, u teoriji elastičnosti, gde rezilijentnost označava kvalitet materijala da povрати svoj početni oblik nakon savijanja, sažimanja ili razvlačenja, i u inženjerstvu, u teoriji o materijalima i konstrukciji, gde se rezilijentnost odnosi na kapacitet entiteta ili

celokupnog sistema da se održava i obnovi, posebno u prisustvu stresora (Smyntyna, 2016). Ekosistem je rezilijentan ukoliko posle delovanja određenih nepovoljnih uticaja (kao neka ekološka katastrofa) može da se vrati u početno stanje i nastavi sa funkcionisanjem (Folke et al., 2002). Ranih šezdesetih godina prošlog veka termin rezilijentnosti uvodi se u društvene nauke i počinje se intenzivnije koristiti od sedamdesetih godina prošlog veka među teoretičarima i istraživačima, a odnosi se na sposobnost pojedinca da se oporavi nakon akutnog ili hroničnog stresa (Ungar, 2012). Istraživanja se intenziviraju od sedamdesetih godina prošlog veka, posebno nakon uviđanja da postoji značajan broj dece koja postaju funkcionalne i zdrave osobe uprkos izloženosti nepovoljnim uticajima (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Werner, 1995). Ono što je bitno istaći je da rezilijentnost ne predstavlja neulnerabilnost na stres, nego sposobnost pojedinca da se vrati u normalno funkcionisanje nakon delovanja određenih negativnih životnih događaja (Prince-Embury, 2008b). Rezistentnost na stres i negativne životne događaje je dosta neupotrebljiv termin i zato se termin neulnerabilnost zamenjuje terminom rezilijentnost. Neulnerabilnost ukazuje na to da se ta karakteristika odnosi na sve životne situacije, da je intrizična karakteristika pojedinca, iako su istraživanja pokazala da je rezilijentnost svojstvo socijalnog okruženja isto koliko i pojedinca, i da neulnerabilnost podrazumeva apsolutnu otpornost prema oštećenju (Rutter, 1993). Često se misli da je rezilijentnost karakteristična samo za detinjstvo, iako rezilijentnost može biti ostvarena u bilo kojoj tački životnog ciklusa (Cicchetti & Tucker, 1994; Luthar, 1999) i postoji potreba za razvojem rezilijentnosti u kasnijim fazama života (Ong, Bergeman, & Boker, 2009; Smith & Hayslip Jr., 2012; Staudinger, Marsiske, & Baltes, 1993, 1995)

Pojava rezilijentnosti u društvenim naukama vezuje se za studije dece čiji su roditelji imali šizofreniju, a u cilju utvrđivanja etiologije i prognoze psihopatologije. Garmezy (1974) je opazio da među decom koja su u visokom riziku da razviju neki oblik psihopatologije postoji grupa dece koja se odupire rizicima. Garmezy sa saradnicima je pokušavao da otkrije faktore koji su povezani sa njihovim neobično dobrim blagostanjem. Nekoliko je ključnih tačaka koje su njegovo istraživanje napravile drugačijim. On je zahtevao metodološku strogost prilikom istraživanja rezilijentnosti i da se rezilijentnost ne izjednačava sa pozitivnom psihologijom i kompetentnošću. Oba ova koncepta su korisna, ali se razlikuju od rezilijentnosti. Svi oni se najbolje istražuju longitudinalnim studijama, zahtevaju razmatranje višestruke uzročnosti i međuzavisnost delovanja genetike i okruženja. Nadalje, on je u studijama dece roditelja šizofreničara primetio da pored

genetskih rizika postoje i rizici koji potiču od same sredine, okruženja, i fokusirao se na izučavanje psihosocijalnih nedostataka u ovoj populaciji. Zalagao se da se u istraživanju rezilijentnosti uključe lične dispozicije, podržavajući porodični milje i spoljašnji faktori koji predstavljaju sistem podrške. Takođe, iako je u istraživanjima pretežno koristio kvantitativne metode, Garmezy je bio zainteresovan za to šta iskustva, koja osobe proživljavaju, predstavljaju za te osobe i kako stvoriti smislene načine da se pomogne deci koja su suočena sa stresom i traumom (Rutter, 2008, 2012). Pored Garmezića još su dva istraživača koja su u to vreme proučavala rezilijentnost dece roditelja šizofreničara. Anthony (1974) opisuje grupu „nevulnerabilne dece“ koja su otporna na uticaj roditeljske psihopatologije, a Rutter (1979) je identifikovao grupu rezilijentne dece u populaciji dece roditelja šizofreničara koja imaju osobine kao što su visoka kreativnost, efektivnost i kompetentnost.

Ne postoji konsenzus u definisanju pojma rezilijentnosti i debata oko prirode rezilijentnosti još uvek traje (Klika & Herrenkohl, 2013; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Rane konceptualizacije rezilijentnosti su rezilijentne osobe opisivale kao neranjive ili nepobedive, pripisujući to njihovim ličnim osobinama (Anthony, 1974; Garmezy & Tellegen, 1984). Razumevanje rezilijentnosti kao lične osobine je, između ostalog, posledica koncepta ego rezilijentnosti koji su skovali Block i Block (2006). Ego rezilijentnost označava adaptivni mehanizam, dinamičku sposobnost da osoba odgovori na trenutnu stresnu situaciju i na neizbežne svakodnevne zahteve života (Block & Block, 2006). Zato Masten predlaže da se koristi termin *resilience* jer se njime označava pozitivna adaptacija uprkos izloženosti riziku, a termin *resiliency* se odnosi na rezilijentnost kao ličnu osobinu (Luthar et al., 2000). Razvojna istraživanja se neretko fokusiraju na rezilijentnost pojedinca, iako ona može da se posmatra u sistemima u kojima se odvija ljudski razvoj, kao što su porodica (Patterson, 2002), učionica (Doll, Zucker, & Brehm, 2006) ili škola (Doll, Jones, Osborn, Dooley, & Turner, 2011; Kiswarday, 2012). Određenje rezilijentnosti kao osobine ličnosti uobičajenije je u literaturi koja se bavi rezilijentnošću odraslih, gde se rezilijentnost definiše kao lična osobina koja štiti osobu od negativnih događaja i stresa. Ipak, malo je dokaza koji bi potvrdili da je rezilijentnost samo osobina ličnosti. Mnogi individualni i sredinski faktori povezani su sa rezilijentnošću, a i mnogi procesi, kao što je socijalna podrška, nisu unutar pojedinca. Posledica posmatranja rezilijentnosti kao isključivo lične osobine može da dovede do okrivljavanja osobe koja ne ostvari uspešnu adaptaciju u uslovima povišenog rizika (Wright & Masten, 2015).

Postoje više ili manje slična određenja pojma rezilijentnosti, te se sreću definicije koje posmatraju rezilijentnost u svetlu pozitivnih psiholoških ishoda kod pojedinaca koji su izloženi negativnim životnim događajima i kod kojih se očekuju posledice delovanja tih događaja (Rutter, 2006), kao „proces, sposobnost ili ishod uspešnog prilagođavanja uprkos izazovnim ili pretećim okolnostima“ (Masten, Best, & Garmezy, 1990: 426) ili sposobnost pojedinca da se izbori sa promenama, rizicima ili negativnim događajima (Lee & Cranford, 2008). U naukama koje se bave ljudskim razvojem rezilijentnost se najčešće odnosi na pozitivnu adaptaciju tokom ili nakon izlaganja negativnim životnim događajima koji imaju potencijal da naruše razvoj (Masten, 2007). Jedna od najčešće navođenih definicija je ona koju je dala Luthar (2003), a glasi da je rezilijentnost pozitivna adaptacija uprkos nepovoljnim okolnostima ili traumi. U definiciji su bitna dva momenta, jedan je pozitivna adaptacija, a drugi su negativne okolnosti. Ove dve ključne odrednice rezilijentnosti mogu se pronaći i kod drugih autora (Masten, 2016b, 2016a; Yates, Egeland, & Sroufe, 2003). Masten (2011) ističe da definicije u začecima istraživanja rezilijentnosti bile dosta jednostavne i označavale su da je osoba dobro i uprkos izloženosti negativnom događaju ili riziku. Kako je istraživanje rezilijentnosti napredovalo, tako se i sam koncept rezilijentnosti revidirao i postaje više dinamički i na proces orijentisan: rezilijentnost je kapacitet, proces ili ishod uspešnog prilagođavanja u kontekstu ozbiljnih pretnji za razvoj ili prilagođavanje, ili dinamički proces u kome pojedinci ispoljavaju pozitivnu adaptaciju uprkos iskustvima ozbiljnih negativnih životnih događaja ili traume. Razmatrajući različita određenja, autorka daje definiciju rezilijentnosti koja je dosta široka, a glasi da je rezilijentnost „kapacitet dinamičkog sistema da izdrži ili se oporavi od značajnih izazova koji ugrožavaju njegovu stabilnost, održivost ili razvoj“ (Masten, 2011:494).

Iz raznolikosti definicija može se uvideti da se rezilijentnost sagledava kao:

1. *Osobina*. Ovaj pristup sugerise da je rezilijentnost lična osobina koja omogućava pojedincima prevladavanje teškoća i postizanje dobrih ishoda. Rezilijentnost se vidi kao osobina ličnosti koja štiti osobu od delovanja negativnih ili traumatičnih događaja (Connor & Davidson, 2003; Ong, Bergeman, Bisconti, & Wallace, 2006). U početku primene termina razvojni psiholozi su konceptualizovali rezilijentnost u terminima ličnih osobina. Deca u riziku koja su imala pozitivne ishode su se označavala kao otporna na stres ili neranjiva (Anthony, 1974; Garmezy & Tellegen, 1984). Empirijski dokazi su pokazali da i kontekstualni faktori doprinose zdravim razvojnim ishodima

- kod dece koja su izložena riziku (Kumpfer, 1999; Luthar, 2006; Luthar & Zelazo, 2003).
2. *Proces*. U ovom pristupu rezilijentnost se sagledava kao dinamički proces koji pomaže pojedincima da se prilagode i povrate nakon delovanja negativnih životnih događaja (Rutter, 1987). I drugi istraživači posmatraju rezilijentnost kao proces (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Masten et al., 1990). Zagovornici ovakvog pristupa rezilijentnosti fokusiraju se na unutrašnje i spoljašnje resurse koji mogu da potpomognu pozitivnu adaptaciju uprkos nepovoljnim okolnostima.
  3. *Ishod*. Rezilijentnost se sagledava kao funkcija ili bihevioralni ishod koji može da pobedi i pomogne pojedincima da se oporave od delovanja negativnih događaja (Harvey & Delfabbro, 2004).

U definicijama rezilijentnosti se uvek ističu dve ključne stvari: značajna trauma ili negativan događaj i pozitivna (uspešna) adaptacija. O rezilijentnosti možemo govoriti samo u slučaju prisustva rizika ili negativnog događaja i to je ono što razlikuje rezilijentnost od normalnog ili normativnog razvoja (Luthar et al., 2000; Rutter, 1999, 2000, 2005). Fonagy i saradnici (1994:233) definišu rezilijentnost kao „normalan razvoj pod teškim okolnostima“. Ukoliko kao određenje rezilijentnosti prihvatimo da je rezilijentnost poželjna adaptacija u kontekstu negativnih događaja i rizika, onda se javljaju tri ključna pitanja. Prvo pitanje je određivanje rizika ili negativnih događaja koji predstavljaju pretnju po razvoj, a drugo pitanje je direktno uslovljeno prvim i predstavlja određivanje kriterijuma po kom bi se procenjivalo kako osoba funkcioniše ili se razvija u kontekstu rizika. Treće pitanje odnosi se na određivanje procesa koji doprinose uspešnoj adaptaciji i funkcionisanju u kontekstu rizika. To su protektivni i promotivni faktori koji mogu da budu mehanizam objašnjenja zašto se neki ljudi brzo vrate na nivo funkcionisanja pre traume, a neki ne.

Rezilijentnost je svojstvo razvoja, bidirektivan proces na relaciji osobe i njenog okruženja. Rezilijentnost opisuje razmene koje se dešavaju između osobe i okruženja i koje su obostrano korisne. Identifikovanje veze unutar razvojnog procesa kao indikatora rezilijentnosti znači da osoba manifestuje ponašanja koja su odraz pozitivnog funkcionisanja, uprkos svim izazovima po adaptivno ili zdravo funkcionisanje (Lerner, 2006).

Istraživači ljudskog razvoja prilikom razmatranja mogućih ishoda nakon izlaganja traumatičnom događaju često ne prave razliku između rezilijentnosti i oporavka, dajući primat oporavku, a posmatrajući rezilijentnosti kao jedan ne tako učestao način reakcije na traumu. Bonanno sa saradnicima (2007) je pre dve decenije započeo istraživanje o oporavku nakon traumatičnih događaja i došao je do tri ključna zaključka. Prvi zaključak je taj da rezilijentnost predstavlja distinktivno različitu putanju reakcije na traumu od oporavka. Ranije, ukoliko se u promišljanjima i pravila diskrepanca između rezilijentnosti i oporavka, to je bilo u segmentu da rezilijentnost može da doprinese oporavku osobe nakon traume. Bonanno ističe drugačiju pretpostavku i istraživanja koja je sprovodio ukazuju da su rezilijentnost i oporavak dve različite reakcije na traumatičan događaj. Za oporavak je karakterističan srednji do ozbiljan problem u funkcionisanju nakon izlaganja traumatičnom događaju i dug vremenski period oporavka, čak i više meseci dok se osoba ne vrati na nivo funkcionisanja pre traume. Kod rezilijentnog odgovora karakterističan je blag do umeren poremećaj funkcionisanja nakon traume, a uspostavljanje psihološkog ekvilibrijuma traje kraće vremena. Drugi zaključak koji izvode autori je taj da je rezilijentnost najčešći odgovor nakon izlaganja potencijalno traumatičnom događaju, a ne oporavak. Istraživanja potvrđuju ovu činjenicu, pa tako, na primer, preko polovine uzorka ljudi koji su izgubili svoje supružnike pokazuju nizak nivo i stabilnost simptoma traume. Treći zaključak je da postoje višestruki i često neočekivani faktori koji doprinose rezilijentnom ishodu. Tu se, svakako, nalaze generalni faktori koji služe i kao protektivni razvojni faktori, kao što su situacioni faktori (npr. podržavajući odnosi) i individualni faktori (npr. mehanizmi prevladavanja stresa). Pored generalnih faktora može se govoriti i o faktorima koji doprinose rezilijentnim ishodima, a koji nisu toliko uobičajeni. Kod dece se obično govori o rezilijentnosti u kontekstu lošeg okruženja, kao što je siromaštvo ili dugotrajno zlostavljanje, dok je rezilijentnost kod odraslih više stvar prevazilaženja izolovanih i kratkih (iako ne mora de bude) traumatičnih situacija. Izolovani traumatični događaji traže pragmatična rešenja koja često mogu biti nefunkcionalna ili maladaptivna u drugim situacijama. Primer toga je da rezilijentne osobe ispoljavaju manje negativnih, a više pozitivnih emocija prilikom gubitka, iako mnoga istraživanja ističu značaj ispoljavanja negativnih emocija za blagostanje (Bonanno, 2005, 2006; Bonanno, Galea, Bucciarelli, & Vlahov, 2007; Mancini & Bonanno, 2006).

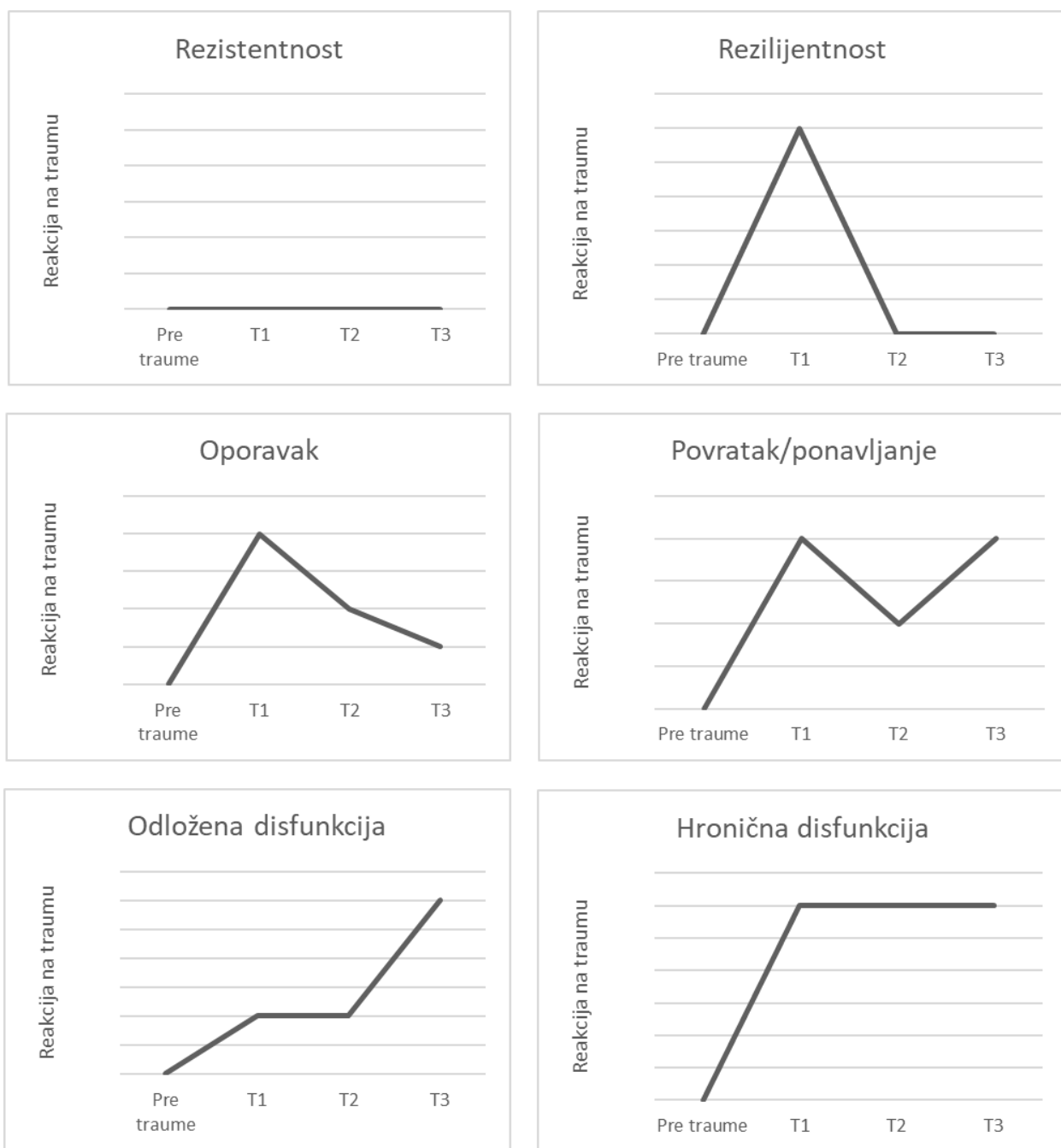


Norris, Tracy i Galea (2009) sugerišu da rezilijentnost predstavlja samo jednu od mogućih reakcija na izlaganje traumatičnom događaju ili ozbiljnijem stresu. Reakcije na traumatični događaj mogu biti (Grafik 1):

1. Rezistentnost – kada osoba nema ili ima vrlo malu reakciju na negativan životni događaj;
2. Rezilijentnost – kada osoba reaguje na negativan životni događaj, ali se relativno brzo vrati u stanje funkcionisanja pre događaja;
3. Oporavak – osoba reaguje na negativan životni događaj, ali povratak na raniji nivo funkcionisanja je postepen i potreban je duži period;
4. Povratak/ponavljanje – simptomi nakon traume se vraćaju na cikličan način;
5. Odložena disfunkcija – reakcija na traumu se pojavljuje posle dužeg perioda;
6. Hronična disfunkcija – reakcija na traumu perzistira i osoba se ne vraća na raniji nivo funkcionisanja.

Prilikom razmatranja rezilijentnosti veoma je bitno odrediti šta su to negativni događaji (engl. adversity). Negativni događaji se odnose na iskustva ili događaje koji potencijalno mogu da naruše normalno funkcionisanje i dovedu do negativnih ishoda. Primeri ovakvih negativnih događaja su odrastanje u nasilnom okruženju, seksualno zlostavljanje ili iskustvo neke prirodne nepogode (npr. razorni zemljotres). Oni su u stvari jedan vid rizičnog faktora. Rizični faktor referiše na bilo koju karakteristiku koja može da dovede do negativnog ishoda i obuhvata najrazličitije faktore, od načina stanovanja i socioekonomskog statusa, preko načina vaspitanja i porodičnog funkcionisanja do perinatalnog statusa i genetskih faktora (Riley & Masten, 2005).

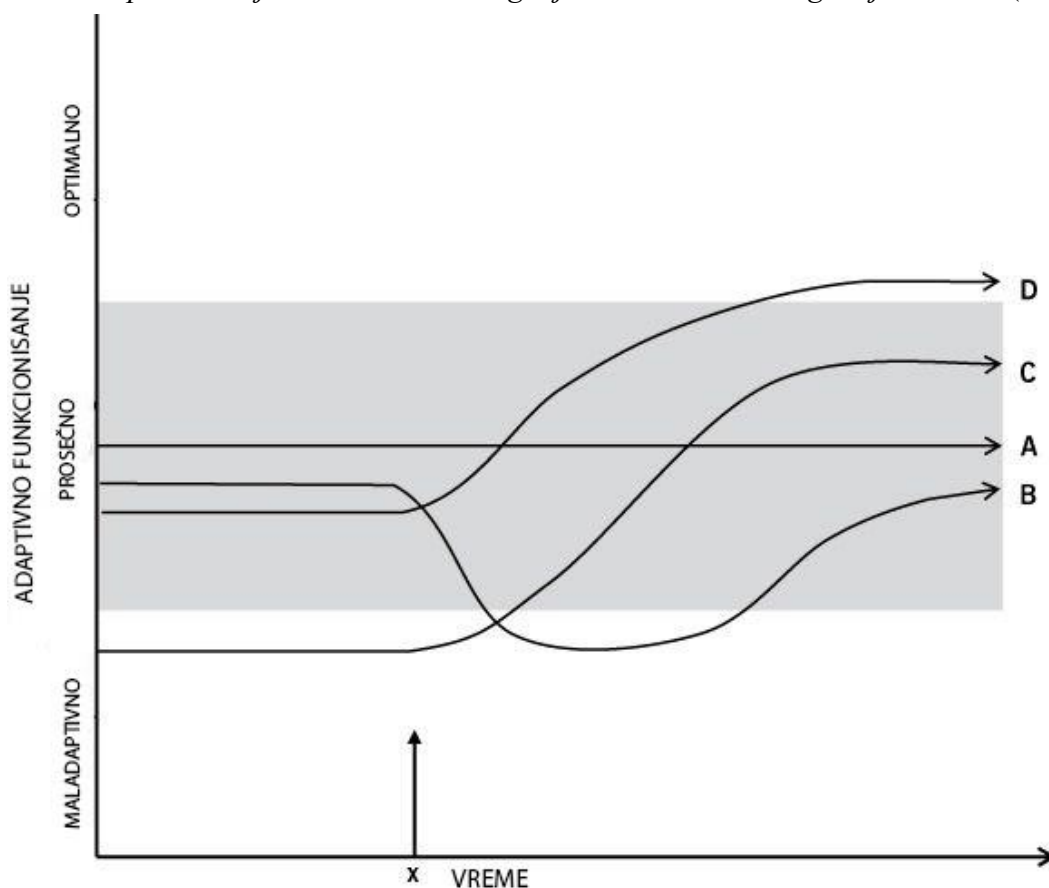
Grafik 1 Prikaz puteva oporavka nakon negativnog ili ozbiljnog stresnog događaja (Norris et al., 2009)



Rezilijentnost i uspostavljanje pozitivne adaptacije i funkcionisanja se ne odvija uvek na isti način, pa tako Masten (2014) navodi da postoje četiri moguće putanje rezilijentnosti nakon izlaganja negativnom događaju koji u dovoljnoj meri može da ugrozi normalno funkcionisanje ili razvoj:

1. Otpornost na stres;
2. Oporavak nakon akutne traume;
3. Normalizacija; i
4. Posttraumatski rast.

Grafik 2 Tipovi rezilijentnosti nakon izlaganja traumatičnom događaju Masten (2014)



Mladi na Putanji A zadržavaju relativno stabilan nivo funkcionisanja i prilikom iskustva traume u određenom trenutku vremena (x). Moguće je da su kod ovih mladih prisutni hronični negativni događaji pre i posle traume, pa se istraživanjima pokazuje da se nivo njihovog funkcionisanja ne menja nakon akutne traume. Često su ovi slučajevi zaokupljali pažnju pionira istraživača rezilijentnosti i oni su se u početku označavali kao otporni na stres ili nevulnerabilni.

Nastavnici u školi često poznaju takvu decu, decu koja odrastaju u haotičnim porodicama i siromaštvu, ali koja uprkos tome imaju dobro ponašanje u školi, akademski i socijalno su uspešna. Putanja B označava drugačiji vid rezilijentnosti koji se karakteriše traumom i oporavkom. Ove osobe se razvijaju normalno dok se ne dogodi negativni događaj nakon koga njihove adaptivne funkcije opadaju i vraćaju se na nivo pre funkcionisanja nakon određenog vremena. Putanja C naziva se normalizacija. Osobe pokazuju bolju adaptaciju nakon izlaganja negativnom događaju i to u pravcu od maladaptivnog do prosečnog adaptivnog funkcionisanja. Ovo se često događa kada se posle negativnog događaja poprave uslovi koji su bili prisutni pre njega i ugrožavali adaptivno funkcionisanje. Putanja D predstavlja posttraumatski rast gde se adaptivno funkcionisanje poboljšava nakon izlaganja negativnom događaju. Posttraumatski rast je transformativni proces putem koga osoba doživljava pozitivne promene nakon izlaganja traumatičnom događaju (Kilmer et al., 2014; Masten, 2014; Masten & Cicchetti, 2016; Masten & Obradovic, 2008).

### *1.3.2. Rezilijentnost i srodni pojmovi*

U društvenim naukama se koriste termini koji se konceptualno preklapaju sa terminom rezilijentnost, ali ne mogu u potpunosti da objasne ono na šta se odnosi sama rezilijentnost. Ovde će detaljnije biti analizirani ego rezilijentnost, mentalna otpornost/žilavost (engl. hardiness), samoefikasnost, optimizam i veštine suočavanja (prevladavanja) sa stresom.

Jeanne i Jack Block su pedesetih godina prošlog veka počeli sa istraživanjem ego funkcija, a kao deo njihovog pokušaja da spoje različite segmente psihoanalitičke teorije sa dinamičkim motivacionim karakteristikama pojedinca. Oni su doveli u pitanje tradicionalno uverenje da je organizam pokrenut impulsima i predložili da ukoliko je organizam adaptiran na okruženje, onda ti impulsi moraju biti modulirani i nadgledani (Block & Block, 1980). Oni sugerišu da se kontrola impulsa razvija „maturacijom i iskustvenom konstrukcijom različitih struktura ličnosti“ (Block & Block, 1980:41). Block konceptualizuje ličnost kao sistem za procesuiranje afekata sa dva ključna koncepta: *ego rezilijentnost* i *ego kontrola*, koji predstavljaju konstitutivne elemente njegove teorije ličnosti. Ego kontrola je zaslužna za kontrolu impulsa u različitim situacijama, a ego rezilijentnost funkcioniše kao dinamički konstrukt koji modifikuje kontrolu, optimizujući ličnost u skladu sa spoljašnjim okruženjem (Farkas & Orosz, 2015). Ego rezilijentnost je sposobnost da

se prilagodi nivo kontrole u skladu sa okolnostima (Block, 2002; Block & Block, 1980). Ego rezilijentnost u tom kontekstu predstavlja individualnu karakteristiku koja se očituje u adaptibilnosti na spoljašnji stres i promenu (Taylor et al., 2014).

Uopšteno, deca koja imaju bolju ego rezilijentnost se bolje prilagođavaju menjajućim ili stresnim okolnostima, po potrebi menjaju svoje ponašanje i fleksibilno koriste strategije rešavanja problema. Deca koja imaju niske skorove na ego rezilijentnosti imaju slabu adaptivnu fleksibilnost, uznemireni su menjajućim ili stresnim okolnostima, imaju teškoće da prevaziđu stresne događaje i postaju dezorganizovani pod stresom. Razlike u ego rezilijentnosti su vidljive na veoma ranom uzrastu. Na uzrastu već od dve godine ego rezilijentnost se ogleda u uspostavljanju toplih i pozitivnih veza sa roditeljima, pronalaženju utehe, upornom i entuzijastičnom konfrontiranju problemima. Na predškolskom periodu ego rezilijentnost se može videti kroz kontrolu emocija u skladu sa datom situacijom i u organizovanosti, istrajnosti i fleksibilnosti u stresnim okolnostima (Taylor et al., 2014). Osobe sa preteranom kontrolom obično se uzdržavaju od ispoljavanja impulsa u različitim situacijama, dok osobe sa slabom kontrolom ispoljavaju impulse u različitim situacijama, čak i kada to nije društveno poželjno. Ego rezilijentne osobe mogu da regulišu nivo kontrole impulsa i da ga prilagode određenoj situaciji (Letzring, Block, & Funder, 2005). Ego rezilijentne osobe u okviru svojih ograničenja mogu da smanje ili povećaju bihevioralnu kontrolu, suze ili prošire svoju pažnju, i sve to u skladu sa situacijom. Ego rezilijentne osobe mogu da promene svoje ponašanje, imaju dostupan čitav set kognitivnih i socijalnih procedura za adaptaciju, brzo se adaptiraju i mogu da planiraju i deluju za ostvarenje dalekog cilja (Block & Block, 2006). Alessandri i sar. (2016) navode da se ego rezilijentnost razlikuje od rezilijentnosti po tome što je ego rezilijentnost stabilna lična karakteristika koja ne zahteva nikakvu izloženost riziku, kao i po tome što ona nije retka karakteristika izvanrednih pojedinaca, iako Bernard (2004) piše da rezilijentnost, takođe, nije stvar privilegovanih pojedinaca, već da 50-70% dece koja su odrastala u uslovima visokog rizika izraste u kompetentne i uspešne osobe.

Block i Block (1980, 2006) prepostavljaju da i genetski i sredinski faktori imaju uticaja na razvoj ego rezilijentnosti. Od sredinskih faktora to je negujuće, podstičuće roditeljstvo koje podstiče razvoj ego rezilijentnosti (Block & Block, 1980), što potvrđuju rezultati istraživanja prema kojima intervencije koje povećavaju majčinsku senzitivnost i responzivnost na dečije

potrebe na uzrastu od šest do devet meseci predviđaju visok nivo ego rezilijentnosti na uzrastu od 7 godina (Juffer, Bakermans-Kranenburg, & Van Ijzendoorn, 2005; Stams, Juffer, & Van Ijzendoorn, 2002; Stams, Juffer, Van Ijzendoorn, & Hoksbergen, 2001). Ta povezanost je negativna kada je u pitanju nametljivo roditeljstvo (Taylor, Eisenberg, Spinrad, & Widaman, 2013). Genetski faktori takođe mogu da doprinesu individualnim razlikama u ego rezilijentnosti (Block & Block, 2006), ali nema dovoljno istraživanja koja su se bavila doprinosom genetike ego rezilijentnosti.

Mentalna otpornost ili žilavost (engl. hardiness) je termin koji je prvi objasnio Kobasa (1979) u pokušaju da objasni razliku između pojedinaca koji razvijaju somatske i psihološke bolesti pod stresom i onih pojedinaca kod kojih ne dolazi do bolesti, a označava karakteristiku ličnosti. Kobasa je za mentalnu otpornost počeo da se interesuje 1974. godine kada mu je jedan njegov student doneo novinski članak u kome je pisalo da je potrebno kloniti se stresa, jer stres može da ubije. Ova tvrdnja je zaintrigirala Kobasu, zato što nije bila u skladu sa istraživanjima koja je radio u to vreme (Maddi, 2013). Mentalno otporna osoba poseduje tri karakteristike: (1) uverenje da mogu da kontrolišu ili utiču na pojave u svom okruženju, (2) sposobnost da budu dublje uključeni ili posvećeni aktivnostima u svom životu i (3) promene anticipiraju kao priliku za njihov budući razvoj (Kobasa, 1979).

Mentalna otpornost se može posmatrati kao stavovi i strategije koji zajedno omogućavaju osobi da u stresnim okolnostima iznađe priliku za lični rast (Maddi, 2013). Koncept mentalne otpornosti teoretski je zasnovan na radovima egzistencijalističkih filozofa i psihologa (kao što su Heidegger, Frankl i Binswanger). Mentalna otpornost uključuje verovanje u svrsishodnost života, iako on ume da bude ponekad bolan, i hrabrost da se živi „punim plućima“ uprkos bolu koji život nosi (Bartone, 2012). Mentalno otporne osobe efektivno procenjuju i prevladavaju stresne situacije. One, prvobitno, opažaju životne stresore kao manje preteće, a zatim putem tehnika prevladavanja transformišu stresore u izazovna iskustva (Hanton, Evans, & Neil, 2003).

Mentalna otpornost sastoji se iz tri elementa koja mora da poseduje osoba koja je mentalno otporna, a ne samo neke od njih (videti više u Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982):

1. *Posvećenost* se odnosi na povezanost sa ljudima, stvarima i kontekstima i isključuje razdvojenost, izolaciju i alijenaciju (Kobasa et al., 1982). Posvećene osobe imaju sistem verovanja koji smanjuje osećaj pretnje koji dolazi od stresnog događaja.

- Posvećene osobe se okreću drugima i traže podršku od njih, drugi im predstavljaju snažan resurs u uslovima stresa, imaju jak osećaj svrsishodnosti i osećaj ličnog integriteta – oni u stresnim situacijama mogu da prepoznaju vlastite ciljeve, vrednosti i prioritete (Kobasa, 1979). Posvećenost predstavlja uverenje da koliko god stvari loše bile osoba treba ostati uključena u dešavanja, a ne isključiti se iz njih (Maddi, 2013).
2. *Kontrola* predstavlja težnju da se ostvari uticaj na okruženje oko sebe, odnosno suprotnost od osećaja pasivnosti i nemoći (Kobasa et al., 1982). Ona uključuje tri vrste kontrole: *kontrolu odluka* – sposobnost autonomnog biranja između različitih alternativnih načina postupanja u stresnim situacijama, *kognitivnu kontrolu* – sposobnost interpretacije, procenjivanja i inkorporiranja stresnih događaja u životni tok i smanjenje njihovih štetnih efekata, i *veštine prevladavanja* – repertoar adekvatnih odgovora na stresne situacije (Kobasa, 1979).
  3. *Izazov* je želja da se kontinuirano uči iz vlastitog iskustva, bilo pozitivnog ili negativnog (Kobasa et al., 1982). Označava prihvatanje da je život stresan po svojoj prirodi i viđenje stresa kao prilike za lični rast i učenje (Maddi, 2013).

Konstrukat samoefikasnosti je izučavan u različitim naučnim disciplinama. Sedamdesetih godina prošlog veka koncept samoefikasnosti opisao je Bandura i od njegovog rada *Samoefikasnost: prema objedinjenoj teoriji promene ponašanja (Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change)* u časopisu *Psychological Review* termin samoefikasnosti postaje sveprisutan u psihologiji i srodnim disciplinama (Maddux, 2002, 2009). Bandura samoefikasnost definiše kao veru u sopstvene sposobnosti da se organizuju i izvrše aktivnosti koje su potrebne i koje vode ostvarenju određenog cilja (Bandura, 1997) ili kao uverenje o vlastitim sposobnostima da se postignu određeni nivoi performansi kako bi se uticalo na događaje koji se tiču vlastitog života (Bandura, 1994). Ovde se ne radi o samim sposobnostima ili samoproceni tih sposobnosti, nego vlastitim očekivanjima i uverenjima o sposobnosti da se koordinišu različite sposobnosti i veštine u izazovnim situacijama (Maddux, 2002). Očekivanja vlastite samoefikasnosti određuju da li će se koristiti mehanizmi prevladavanja, koliko će se truda uložiti i koliko dugo će se osoba suočavati sa preprekama i neprijatnim iskustvima (Bandura, 1977). Osobe koje opažaju sebe kao visoko samoefikasne ulažu dovoljno napora kako bi postigle pozitivne ishode (Stajkovic & Luthans, 1998).

Bandura (1977) je izdvojio četiri izvora samoefikasnosti:

1. *Sopstveno iskustvo* se smatra najvažnijim izvorom samoefikasnosti jer omogućava osobi da stekne autentična iskustva povezana sa uspehom. Uspeh obezbeđuje čvrsto uverenje u sopstvenu samoefikasnost (Bandura, 1997).
2. *Posredno iskustvo* je drugi izvor samoefikasnosti i odnosi se na posmatranje drugih ljudi koji efikasno izvode određene radnje (učenje po modelu) (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).
3. *Verbalna persuazija* uključuje verbalne inpute od drugih ljudi koji imaju za cilj jačanje vlastitog uverenja da je osoba sposobna da postigne određeni nivo učinka (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Pretpostavlja se da osoba može biti podstaknuta ohrabrenjem za ulaganjem dodatnih napora u ostvarivanju cilja. Uspeh verbalne persuazije zavisi od izvora (nastavnik, roditelj, prijatelj i sl.), njegove atraktivnosti i poverenja u izvor (Milanovic-Dobrota & Radic-Sestic, 2012).
4. *Fiziološko i afektivno stanje*. Kada prosuđuju sopstvene kapacitete osobe se delimično oslanjaju i na fiziološko i emocionalno stanje. Tako, na primer, osećaj uzbuđenja može uticati na procenu sopstvene samoefikasnosti (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Poseban oblik samoefikasnosti je samoefikasnost u suočavanju sa stresom (engl. coping self-efficacy) i odnosi se na percipiranu samoefikasnost za suočavanje sa izazovima ili pretnjama (Chesney, Neilands, Chamber, Taylor, & Folkman, 2006). Samoefikasnost u suočavanju predstavlja percipiranu sposobnost da se upravlja ličnim funkcionisanjem i spoljašnjim okolnostima nakon stresnog događaja. Ono što se očituje u ovoj definiciji je osećaj lične agensnosti, odnosno uverenje da je pojedinac sposoban da oblikuje željene ishode putem direktne akcije. Istraživanjima je utvrđena snažna povezanost samoefikasnosti u suočavanju sa stresom i socioemocionalnog prilagođavanja nakon izlaganja traumi (Benight & Bandura, 2004).

Postoje autori koji zagovaraju stanovište da se samoefikasnost može generalizovati na različite životne situacije, pa tako generalna samoefikasnost se odnosi na lična uverenja o sopstvenoj sposobnosti da se bude efektivan u različitim situacijama (Scherbaum, Cohen-Charash, & Kern, 2006) ili kao opšte pouzdanje u vlastitu sposobnost suočavanja sa stresom u najrazličitijim zahtevnim ili novim situacijama (Scholz, Gutierrez Dona, Sud, & Schwarzer, 2002). Kod odraslih



osoba koji su pretrpeli ozbiljne traume pronađena je negativna povezanost generalne samoefikasnosti i PTSP-a (Luszczynska, Benight, & Cieslak, 2009), kao i sa depresijom i anksioznošću, a pozitivna povezanost sa optimizmom i socijalnom podrškom (Scholz et al., 2002).

Optimizam je očekivanje pozitivnog ishoda u većini situacija. Optimistični ljudi, uopšteno, veruju da će im se dogoditi dobre, a ne loše stvari. Optimisti su generalno pozitivni, njihova pozitivna očekivanja nisu ograničena samo na određena ponašanja ili situacije (Scheier & Carver, 1985). Optimizam i pesimizam imaju svoje korene u Seligman-ovoj teoriji eksplanatornog stila, prema kojoj način na koji ljudi objašnjavaju uzroke događaja utiče na to kako će reagovati, percipirati i kako će na njih uticati spoljašnji događaji (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

Pojedini teoretičari prave razliku između eksplanatornog i dispozicionog optimizma. Eksplanatorni optimizam ili optimistički eksplanatorni stil je tendencija da se negativni događaji posmatraju kao spoljašnji, specifični i prolazni, dok pesimističan eksplanatorni stil podrazumeva viđenje negativnih događaja kao unutrašnjih, globalnih i trajnih (Hirsch & Conner, 2006). Eksplanatorni stil ima tri dimenzije: atribucija događaja (spoljašnja - unutrašnja u odnosu na osobu), stabilnost (da li događaj uslovljen stabilnim ili prolaznim faktorima) i globalnost (da li su faktori koji su uzrokovali događaj specifični ili globalni) (Malinchoc, Offord, & Colligan, 1995). Dispozicioni optimizam se određuje kao generalni i stabilan pozitivan stav o budućnosti i tendencija da se očekuju željeni ishodi (Hirsch & Conner, 2006). Iako je optimizam pretežno kognitivni konstrukt, on u sebe uključuje i motivacione i afektivne komponente (Tomlinson, Cousins, Mcmurtry, & Cohen, 2017). Dosta istraživanja pretpostavlja da optimistične osobe reaguju na traumu aktivnim suočavanjem, pozitivnim očekivanjima i pozitivnim afektom. Ipak rezultati istraživanja nisu jednoznačni. U metaanalizi povezanosti optimizma i posttraumatskog rasta obuhvaćeno je 12 studija. Pojedine studije pokazuju pozitivnu povezanost, neke negativnu povezanost, a neke da takve povezanosti nema (Bostock, Sheikh, & Barton, 2009). Optimizam se pojavljuje kao medijator na relaciji rezilijentnosti i blagostanja (Chang & Sanna, 2001; Souril & Hasanirad, 2011), pozitivno je povezan sa blagostanjem i rezilijentnošću (Panchal, Mukherjee, & Kumar, 2016), strategijama suočavanja sa stresom (Solberg & Segerstrom, 2006), kvalitetom života (Wrosch & Scheier, 2003) i dr.

Veštine suočavanja sa stresom (ponekad se nazivaju i mehanizmi suočavanja, strategije prevladavanja i sl., engl. coping) odnose se na mentalne procese i mehanizme preduzete od strane

pojedince kao adaptivni odgovor u cilju smanjenja stresa koji dolazi od preteće situacije (Lazarus & Opton, 1966). Postoje još i definicije da su veštine suočavanja sa stresom način na koji osoba odgovara na stres (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003), ili konkretne akcije preduzete u cilju zaštite od stresora (Pearlin & Schooler, 1978).

Jedan od najčešće navođenih modela je model koji su predložili Lazarus i Folkman prema kome je suočavanje sa stresom povezano sa ličnim procenama anksioznosti koje izazivaju preteće situacije. Veštine prevladavanja su svrstane u dve grupe, u skladu sa svojim funkcijama: fokusirane na problem, gde se akcija usmerava na rešavanje problema koji je povezan sa stresorom, i fokusirane na emocije, gde je fokus na regulaciji emocija koje su nastale kao rezultat stresnog događaja (Lazarus & Folkman, 1984). Prema primarno – sekundarnom modelu suočavanja sa stresom, osobe koriste primarne strategije suočavanja (aktivne strategije) kako bi upravljali spoljašnjim faktorima ili emocionalnim odgovorima, dok sekundarne strategije podrazumevaju adaptaciju na stres kroz prihvatanje, distrakciju, kognitivno restrukturiranje i pozitivno razmišljanje (Compas, Champion, & Reeslund, 2005).

### *1.3.3. Ključni pojmovi povezani sa rezilijentnošću*

U literaturi koja se bavi proučavanjem rezilijentnosti pronalaze se pojmovi kao što su kompetentnost, razvojni zadaci, rizični faktori, protektivni faktori, negativni životni događaji i slično, te ih je potrebno bliže odrediti.

*Kompetentnost* se odnosi na set konstrukata kojima je zajednički kapacitet za proces ili ishod uspešne adaptacije na okruženje (Masten, Burt, & Coatsworth, 2006), ona je obrazac efikasnog prilagođavanja okruženju (Masten & Coatsworth, 1998). Često se kompetentnost procenjuje prema razvojnim zadacima za određeni uzrast i uvek je zavisna od razvojnog, kulturnog i istorijskog konteksta. Kompetentnost je multidimenzionalna, kontekstualno i razvojno uslovljena. Ovako postavljena definicija zahteva kriterijum za procenu ostvarenosti standarda adaptivnog funkcionisanja u društvu, a istovremeno sugerise da je pogodan kriterijum za generalnu kompetentnost postizanje razvojnih zadataka. Ovo je vrlo široka definicija kompetentnosti. Ona može biti postavljena i uže, pa se može govoriti o akademskoj kompetentnosti ili o njenim

subdomenima kao što je čitalačka kompetentnost (Masten et al., 2006). Masten i Coatsworth (1998:206) definišu rezilijentnost preko kompetentnosti na način da rezilijentnost predstavlja „manifestovanu kompetentnosti u kontekstu ozbiljnih izazova za adaptaciju ili razvoj“.

Postoji nekoliko dilema u konceptualizaciji kompetentnosti. Prvo je određivanje kriterijuma kompetentnosti, odnosno pitanje ko određuje kriterijum. Procena efektivnosti prilagođavanja traži kriterijum procene koji je podesan za različite kontekste. Drugo pitanje je kada procenjivati uspeh adaptacije, odnosno da li koristiti kratkoročne ili dugoročne kriterijume za procenu adaptacije. Neko ponašanje koje je kratkoročno uspešno može da ima negativne posledice na duže staze. Treće pitanje odnosi se na to da li kriterijum procene treba da bude širok ili specifičan, odnosno da li se koristi multidimenzionalni ili jednodimenzionalni kriterijum uspeha. Još jedno pitanje je nivo i konzistentnost uspeha u adaptaciji, odnosno da li se kompetentnost odnosi na visoke nivoe efektivnosti, ili samo adekvatan nivo, kao i da li osoba mora da bude kompetentna u više domena sve vreme ili u nekoliko domena većinu vremena (Masten et al., 2006).

Takođe, u definicijama rezilijentnosti se kao ishod pozitivne adaptacije spominje i pozitivan ishod. Pozitivan ishod se različito definiše u istraživanjima, ponekad kao odsustvo psihopatologije, a ponekad kao ostvarivanje određenih kriterijuma kao što su akademsko postignuće, socijalna kompetentnost ili ostvarivanje određenih razvojnih zadataka. Bez obzira da li se u definicijama definiše kao odsustvo psihopatologije ili prisustvo nekih pozitivnih ishoda, ili kao kombinacija oba, od većeg značaja jeste priroda rizika koji deluje na pojedinca. Neki rizični faktori su toliko snažni da samo odsustvo psihopatologije je dobar pokazatelj rezilijentnosti, dok kod nekih faktora rizika prilikom procene uspešne adaptacije moraju se u obzir uzeti i neki pozitivni ishodi (npr. kod razvoda). Takođe, jedno od otvorenih pitanja jeste da li se kao kriterijum uzima uspeh u prilagođavanju u jednom domenu ili u svim (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008).

*Razvojni zadaci* su očekivanja određenog društva ili kulture u određenom istorijskom periodu u pogledu ponašanja dece različitog uzrasta u različitim situacijama. Oni su kriterijum na osnovu kojih se prosuđuje individualni razvoj (Masten & Reed, 2002). Razvojni zadaci su očekivanja određenog ponašanja i postignuća, za ljude različitih uzrasta, koja su zajednička članovima zajednice ili društva (Masten, 2014). Pored očekivanja određenog društva ili kulture razvojni zadaci mogu da se zasnivaju na biološkom sazrevanju ili individualnim aspiracijama,

željama i vrednostima (Havighurst, 1948, 1953). Razvojni zadatak je ono što osoba treba i želi da postigne u određenom periodu života (Uhlendorff, 2004).

Tabela 3 *Uobičajeni razvojni zadaci* (Masten, 2014; Masten & Coatsworth, 1998)

<b>Uzrast</b>	<b>Razvojni zadaci</b>
Rano detinjstvo	Formiranje vezanosti za primarne negovatelje; Učenje sedenja i puzanja; Učenje komunikacije putem gestova i jezika.
Predškolski period	Puzanje treba da je u opadanju; Učenje hodanja i trčanja; Učenje da priča jezikom porodice; Izvršavanje jednostavnih naredbi; Učenje igranja sa drugom decom; U nastajanju: samokontrola pažnje i impulsa.
Rani školski period	Pohađanje škole i adekvatno ponašanje; Učenje čitanja i pisanja jezika zajednice; Druženje sa drugom decom; Poštovanje i izvršavanje naloga odraslih; U nastajanju: ostvarivanje bliskih prijateljstava.
Adolescencija	Prilagođavanje fizičkoj maturaciji; Uspešna tranzicija u srednju školu; Poštovanje pravila i zakona društva; Posvećenost religiji; Formiranje bliskih prijateljstava; U nastajanju: istraživanje identiteta, romantične veze, posao.
Rana odrasla dob	Postizanje koherentnog selfa; Ostvarivanje bliskih romantičnih veza; Doprinos porodičnom životu kroz posao u kući i zajednici; Ostvarivanje karijere; Osnivanje porodice; U nastajanju: građansko angažovanje.

Teorija razvojnih zadataka koja se pojavila pedesetih godina prošlog veka je izazvala veliku pažnju istraživača i bila je predmet empirijskih provera. Zaključci koji proističu iz ovih istraživanja su:

- Adaptacija je multidimenzionalna i razvojna po svojoj prirodi;
- Uspeh u ključnim razvojnim zadacima određenog razvojnog perioda predviđa uspeh u kasnijim razvojnim zadacima, čak i u novim domenima;
- Uspeh u razvojnim zadacima ima uticaja na uspeh u drugim domenima adaptacije;
- Intervencije za povećanje uspeha u razvojnim zadacima imaju preventivne efekte na bihevioralne i emocionalne probleme (Masten & Obradović, 2006).

*Rizik* je povećana verovatnoća neželjenog ishoda, dok su *rizični faktori* individualne ili grupne karakteristike, ili pak karakteristike okruženja, koje predviđaju budući negativan ishod (Masten & Reed, 2002). Rizični faktori su uzroci neželjenih, nenormativnih razvojnih ishoda, odnosno oni dovode do negativnog ishoda ili perzistentnog lošeg ponašanja ili funkcionisanja (Keyes, 2004). Najraniji modeli rizičnih faktora su bili spiskovi korelata sa adolescentskim problemima. Ovi modeli su bili izvučeni iz prethodnih istraživanja koja su identifikovala faktore rizika za adolescentske probleme, kao što su zloupotreba supstanci i delinkvencija (Jenson & Fraser, 2010). Fraser rizične faktore određuje kao bilo koje uticaje koji povećavaju verovatnoću pojavljivanja prvog poremećaja, odnosno napredovanja prema vrlo ozbiljnom stanju. Isti autor ove faktore posmatra veoma široko i oni se kreću u rasponu od bioloških, preko porodičnih, pa sve do faktora koji su uslovljeni širim okruženjem pojedinca (Ajduković, 2000). Vrlo bitno svojstvo rizičnih faktora je njihova kumulativnost. Kumulativnost rizičnih faktora je ukupan efekat višestrukih rizičnih faktora koji su međusobno iskombinovani ili nagomilani tokom vremena (Masten & Reed, 2002). Što više rizičnih faktora utiču da pojedinca, to je veća verovatnoća javljanja negativnog ishoda (Heilbrun, Goldstein, & Redding, 2005). Rizični faktori mogu da budu specifični za određeni ishod, ali većina čestih rizičnih faktora (npr. siromaštvo, nasilje) predviđaju višestruke ishode. Postoji nekoliko objašnjenja za ovo. Prvo, rizik uvek predviđa rizik, odnosno rizici se uvek javljaju zajedno i kada je jedan rizični faktor otkriven postoji velika verovatnoća da postoji još rizičnih faktora koji nisu otkriveni. Drugo, rizični faktori mogu loše da deluju na fundamentalne procese koji su zaduženi za više od jednog aspekta adaptacije i razvoja. I kao treće, verovatno je da će jedan problem voditi ka drugom, pa tako se može dogoditi da jedan rizični

faktor pokrene lavinu problema u različitim domenima (Masten, 2014). Rizični faktori kovariraju i ostaju stabilni tokom vremena i mogu da smanje verovatnoću javljanja protektivnih faktora (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008).

Negativni događaji (engl. adversity) se odnose na iskustvo ili događaje koji imaju potencijal da ometaju normalno funkcionisanje u tolikoj meri da dovedu do negativnih ishoda. Primeri negativnih događaja su odrastanje u nasilnoj porodici, seksualno zlostavljanje ili iskustvo neke prirodne katastrofe. Negativni događaji predstavljaju jedan vid rizičnog faktora (Riley & Masten, 2005). U literaturi se sreću različiti termini koji se odnose na isti pojam, kao što su akutni stresori, hronični stresori, izazovi, rizični faktori i potencijalno traumatični događaji. Često se postavlja pitanje da li negativni događaji treba da se posmatraju izolovano ili u kontekstu ostalih događaja. Tako, na primer, postoje istraživanja koja su pokazala da je dovoljan jedan negativan životni događaj kako bi došlo do negativnog ishoda (Dean & Stain, 2007), dok se drugim istraživanjima pokazuje da je negativan događaj retko samostalan i da se treba fokusirati na njegovu povezanost sa drugim negativnim događajima i na njihovo kumulativno dejstvo (Hjemdal, Friberg, Stiles, Roseninge, & Martinussen, 2006; Masten & Barnes, 2018). Negativni događaji mogu da potiču iz različitih domena, mogu da budu izolovani događaji ili da budu posledica kumulativnog dejstva više rizičnih faktora (Luthar, Doernberger, & Zigler, 1993; Rutter, 1993). Istraživanja su pokazala da ozbiljnost izloženosti jednom traumatičnom događaju ili kumulativnom uticaju više njih ima uticaja na adaptaciju. Što je ozbiljnost negativnog događaja veća, to je smanjena verovatnoća pozitivne adaptacije i povećana verovatnoća javljanja određenih problema. Takođe, istraživanja pokazuju individualne varijacije u reakcijama na istu ozbiljnost rizika (Masten & Barnes, 2018).

Negativni događaji se retko javljaju sami, jer je većina ozbiljnijih negativnih događaja u detinjstvu ponavljana, hronična i udružena sa drugim negativnim događajima (Masten & Barnes, 2018). Masten (2014) navodi da procena rezilijentnosti u životu osobe zahteva dva tipa procene: procenu izloženosti negativnom događaju i procenu koliko dobro osoba funkcioniše pod negativnim događajem ili nakon njega. Što se tiče negativnih događaja, rizika i pretnji po razvoj i funkcionisanje, istraživanjima su izučavani njihovi različiti oblici – sve od razvoda (Chen & George, 2005; DeGarmo, 2003; Frisby, Booth-Butterfield, Dillow, Martin, & Weber, 2012) i socioekonomskog statusa (Stepleman, Wright, & Bottonari, 2009), preko porodičnog nasilja

(Anderson, Renner, & Danis, 2012; Howell, 2011), zanemarivanja i zlostavljanja (Ben-David & Jonson-Reid, 2017; Holmes, Yoon, Voith, Kobulsky, & Steigerwald, 2015; Tonmyr & Wekerle, 2013), beskućništva (Perron, Cleverley, & Kidd, 2014; Rew, Taylor-Seehafer, Thomas, & Yockey, 2001), prirodnih katastrofa (Almedom & Tumwine, 2008; Rodriguez-Llanes, Vos, & Guha-Sapir, 2013) do terorizma i rata (Masten & Narayan, 2012). Vrlo je bitan intenzitet i tempiranost negativnog događaja (Masten & Barnes, 2018), kao i njihova kumulativnost (Masten, 2014). Procena funkcionisanja za vreme ili nakon negativnog događaja može da se zasniva na različitim kriterijumima. Tokom vremena javljali su se problemi procene pozitivne adaptacije u studijama rezilijentnosti, a oni su uključivali pitanja da li se trebaju u obzir uzeti unutrašnji faktori, kao što je blagostanje, ili i neki spoljašnji faktori, zatim ko treba da odredi kriterijum i da li koristiti uopštene ili specifične kriterijume. U bihejvioralnim studijama rezilijentnosti dva su najčešća kriterijuma procene pozitivne adaptacije: kompetentnost ili uspeh u važnim razvojnim zadacima i odsustvo simptoma psihopatologije. Prvi kriterijum se javlja najčešće u razvojnim studijama rezilijentnosti, a drugi prilikom studija rezilijentnosti kojima je cilj razumevanje i prevencija mentalnih poremećaja (Masten, 2014).

Interesantno je napomenuti da izloženost negativnim događajima može da dovede do veće vulnerabilnosti, ali može da ima i ojačavajuće efekte na pojedinca. Ovi ojačavajući efekti se nazivaju „čeličenje“ (engl. *steeling*). Ključno je pitanje koji su to faktori koji osobe izložene istim okolnostima vode ka vulnerabilnosti ili ih očeliče. Postoje eksperimenti sa životinjama u kojima se izlaganje kratkom stresu pokazuje značajno za njihovu rezilijentnost. Jedno je istraživanje sa veвериčastim majmunima koje je sproveo David Lyon. Majmuni su sa 17 nedelja starosti podeljeni u dve grupe – eksperimentalnu, u kojoj su bili majmuni koji će na dva sata nedeljno, tokom deset nedelja, biti odvajani od grupe u kojoj odrastaju, i kontrolnu, u kojoj majmuni nisu iskusili odvajanje. Nakon njihove 27 nedelje života obe grupe su odrastale u istim okolnostima. Sa devet meseci obe grupe su pokazivale iste rezultate, ali u ponovljenim ispitivanjima pojavljuju se razlike. Tako sa 18 meseci merena je kognitivna kontrola, a sa 30 meseci znatiželja u situacijama bez stresa. Na ovim merama majmuni iz eksperimentalne grupe su bili bolji. Dodatno, majmuni iz eksperimentalne grupe pokazali su smanjenu reaktivnost na stres (Rutter, 2012). Eksperimenti sa pacovima koji su bili izlagani kratkom stresu pokazuju takođe efekte čeličenja. Kratko izlaganje stresu kod njih dovodi do strukturalnih i funkcionalnih efekata u neuroendokrinom sistemu koji su povezani sa boljom rezistentnošću na kasniji stres (Rutter, 2006). U studijama sa ljudima ne

postoje jasni rezultati, jer je bilo svega par studija koje su se bavile ovim pitanjem. Prva je Elderova studija iz 1974. godine sa Kalifornijskom kohortom koja je doživela ekonomsku depresiju dvadesetih i tridesetih godina prošlog veka, u kojoj su deca morala da preuzmu nove odgovornosti. Pokazalo se da su adolescenti bili ojačani iskustvom preuzimanja uloga odraslih i njihovim uspešnim izvršavanjem. Kod dece se ovi efekti nisu pokazali. Drugi primer su deca koja su iskusila normalno razdvajanje od svojih roditelja (ostajanje kod babe i dede ili noćenje kod prijatelja) i koja su imala bolje strategije prevladavanja u slučajevima ostajanja u bolnici (Rutter, 2006, 2012).

Protektivni faktori dovode do pozitivnih, zdravih psihosocijalnih ishoda (Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007). Protektivni faktori su karakteristike pojedinca, porodice i šireg socijalnog okruženja koji smanjuju verovatnoću da negativni događaji dovedu do neželjenih ishoda. Istraživanjima je utvrđeno da su različiti faktori, kao što su inteligencija, emocionalna regulacija, stil vaspitanja, socioekonomski status, efektivnost škola, sigurno susedstvo i sl. povezani sa pozitivnim ishodima u situacijama povećanog rizika (Masten & Reed, 2002). Kirby i Frazer (1997) predlažu tri načina delovanja protektivnih faktora :

- *Prvo*, protektivni faktori mogu služiti kao zaštita od rizičnih faktora u smislu *umanjivanja negativnog delovanja rizičnih faktora* (socijalna podrška);
- *Drugo*, protektivni faktori mogu *prekidati ili ometati delovanje rizičnih faktora*; i
- *Treće*, protektivni faktori mogu *sprečiti inicijalno pojavljivanje rizičnih faktora*.

U početku, studijama rezilijentnosti su se identifikovali faktori koji su povezani sa pozitivnim ishodima u kontekstu negativnih događaja. Kako je istraživanje rezilijentnosti napredovalo, istraživači rezilijentnosti su počeli da prave razliku između promotivnih i protektivnih faktora u skladu sa njihovim funkcionalnim ulogama. Promotivni faktori su direktno povezani sa ishodima i pored delovanja rizičnih faktora i nemaju uticaj na faktore rizika (zovu se i kompenzatorni faktori), dok protektivni faktori imaju interakciju sa faktorima rizika. Sa statističke perspektive promotivni faktori ostvaruju direktan uticaj na ishod, dok protektivni faktori moderiraju uticaj rizičnih faktora na ishod. Većina najčešće izučavanih protektivnih faktora ima oba efekta (Masten, 2001; Masten & Barnes, 2018; Sameroff, 2000). Fergusson i Horwood (2003) prave razliku između protektivnih i kompenzatornih procesa. Protektivni procesi su oni procesi kod kojih je izloženost rezilijentnom faktoru od značaja samo za osobe izložene riziku, ali ne i za



one koji nisu izloženi riziku. Sa druge strane, kompenzatorni procesi su takvi procesi u kojima rezilijentni faktor ima podjednak benefit i kod onih osoba koje su izložene i kod onih osoba koje nisu izložene delovanju rizičnih faktora. Ključna razlika između protektivnih procesa i kompenzatornih procesa nalazi se u statističkom modelu kojim se objašnjava povezanost rezilijentnog (protektivnog) faktora, rizičnog faktora i ishoda.

Istraživanjima je utvrđeno koji su kriterijumi procene za specifične vrste stresora i koji faktori mogu da podrže uspeh u adaptaciji. Oni su prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4 *Ključni kriterijumi procene i protektivni faktori za specifične stresora* (Masten & Barnes, 2018)

<i>Rizik</i>	<i>Kriterijum procene adaptivnog uspeha</i>	<i>Promotivni ili protektivni faktor</i>
Trauma	Razvojni zadaci	Neurobiološki faktori
Zapostavljanje	Mentalno zdravlje	Bihejvioralni faktori
Negativna iskustva iz detinjstva	Fizičko zdravlje	Porodični faktori i dobri odnosi
Siromaštvo	Sreća	Faktori zajednice
Prirodne katastrofe	Radno postignuće	Kulturni faktori
Rat	Sposobnost negovanja	Društveni faktori

Istraživanjem su se izdvojili protektivni faktori u različitim domenima. Tako, individualne karakteristike su jedan od faktora koji su zaokupljali pažnju istraživača od samih začetaka istraživanja rezilijentnosti. Kao ključni faktori rezilijentnosti na individualnom nivou izdvojili su se pozitivan self koncept (Karatas & Cakar, 2011; Martins & Neto, 2016), samopoštovanje (Feggi et al., 2016; Veselska et al., 2009), samoefikasnost (Karatas & Cakar, 2011; Schwarzer & Warner, 2013), socijalna kompetentnost (Howard, Dryden, & Johnson, 1999), lak temperament (Cowen et al., 1997; Wyman, Cowen, Work, & Parker, 1991), unutrašnji lokus kontrole (Kilic, Dorstyn, & Guiver, 2013; Norouzinia, Heidari, Ahmadi Baasiri, & Ahmadi Marzaleh, 2018; Reyes & Elias, 2011), osećaj svrsishodnosti (Howard et al., 1999; Nygren et al., 2005; Schaefer et al., 2013), spiritualnost (Foy, Drescher, & Watson, 2011), optimizam i nada (Panchal et al., 2016; Souri & Hasanirad, 2011; Youssef & Luthans, 2007) i drugo.

Jedan od najčešće citiranih protektivnih faktora u domenu porodice je ostvarivanje bliskog odnosa sa bar jednim roditeljem. Blizak odnos se karakteriše toplotom, konzistentnošću i minimalnom kritikom (Howard et al., 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Rutter, 1979). Porodična podrška i povezanost su povezani sa dobrim ishodom nakon zlostavljanja i mogu da igraju značajnu ulogu u formiranju rezilijentnosti (Chandy, Blum, & Resnick, 1996; Masten & Coatsworth, 1998; Tian, Liu, & Shan, 2018), kao i podrška roditelja (Ahern, 2006). Autoritarno roditeljstvo, koje karakteriše kombinacija toplote, visokih očekivanja i strukture, je takođe dobar protektivni faktor (Masten & Coatsworth, 1998; Mohammadi, Sanagoo, Kavosi, & Kavosi, 2018), kao i vaspitni stil koji karakteriše prihvatanje i uključenost roditelja u vaspitanje (Zakeri, Jowkar, & Razmjooe, 2010). Neki od dodatnih faktora su povezanost sa širom porodicom, socioekonomske prednosti i senzitivni i responzivni roditelji (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993; Masten & Coatsworth, 1998).

Faktori zajednice takođe služe u promovisanju rezilijentnosti. Vezanost za prosocijalne odrasle osobe van porodice je ključna za razvoj rezilijentnosti. Odrasle osobe van porodice mogu da služe kao model u odsustvu modela u porodici (Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Reed, 2002). Socijalna podrška je važan resurs za razvoj rezilijentnosti (Ahern, 2006; Dawson & Pooley, 2013). Povezanost sa prosocijalnim organizacijama je značajna zato što može da omogući deci u riziku da se povežu sa resursima i podržavajućim osobama van porodice (Masten & Coatsworth, 1998). Pohađanje efektivnih škola, u kojima učenici mogu da budu smisleno uključeni i da preuzimaju odgovornost, ima protektivnu funkciju, kao i postojanje pozitivnih školskih iskustava (Howard et al., 1999; Masten et al., 1990). Pristup kvalitetnoj socijalnoj zaštiti i socijalnim servisima ima zaštitnu ulogu jer omogućava deci i porodicama da zadovolje bazične potrebe (Masten & Powell, 2003). Mentorstvo, koje podrazumeva ostvarivanje veza sa prosocijalnim odraslima, i odnosi sa vršnjacima ili romantičnim partnerima mogu da podstiču rezilijentnost u uslovima rizika (Bernstein, Graczyk, Lawrence, Bernstein, & Strunin, 2011; Collishaw et al., 2007; Graber, Turner, & Madill, 2016).

#### 1.3.4. Modeli rezilijentnosti

Istraživači su opisali različite modele rezilijentnosti koji objašnjavaju ulogu rezilijentnosti u prevenciji psihopatologije. Razumevanje kako protektivni (promotivni) faktori mogu da menjaju ishod delovanja ili samo delovanje rizičnih faktora je od krucijalnog značaja za planiranje intervencije. Promotivni faktori se u literaturi označavaju kao svojstva i resursi. Svojstva su faktori koji potiču od individue, kao što su efikasnost, identitet ili orijentacija ka budućnosti, dok su resursi faktori okruženja, kao što je podrška odraslih (Zimmerman et al., 2013). Postoje tri generalna modela koja nastoje da objasne odnos rizičnih i protektivnih faktora sa prilagođavanjem pojedinca, odnosno kako rezilijentnost menja odnos rizičnih faktora i negativnog ishoda. Ti modeli su: *kompensatorski model*, *protektivni model* i *model izazova* (Fergus & Zimmerman, 2005).

*Kompensatorski model* rezilijentnosti je model u kome kompensatorni faktor deluje u suprotnom smeru od delovanja rizičnog faktora. U ovom modelu kompensatorni faktor ima direktan uticaj na ishod i nema uticaj na faktor rizika. Efekat kompensatorskog faktora na ishod je nezavisan od efekta faktora rizika na isti ishod, odnosno u ovom modelu imamo dva direktna uticaja na ishod – jedan je direktan uticaj faktora rizika, a drugi je uticaj kompensatornog faktora i oni su suprotnih smerova. Tako, deca koja odrastaju u uslovima siromaštva imaju veću verovatnoću da razviju neka problematična ponašanja, ali dobar monitoring ponašanja roditelja može da kompenzuje negativno delovanje siromaštva (Fergus & Zimmerman, 2005; Fleming & Ledogar, 2008). Drugi primer koji potkrepljuje ovaj model je istraživanje koje je pokazalo da mladi koji imaju prijatelje koji često ulaze u tuče (rizični faktor) imaju i sami veću verovatnoću da ispolje neko od nasilnih ponašanja, ali podrška koju dobijaju od majke je kompensatorni faktor koji nezavisno od rizičnog faktora ima uticaja na smanjenje angažovanja u nasilnim ponašanjima (Zimmerman et al., 2013).

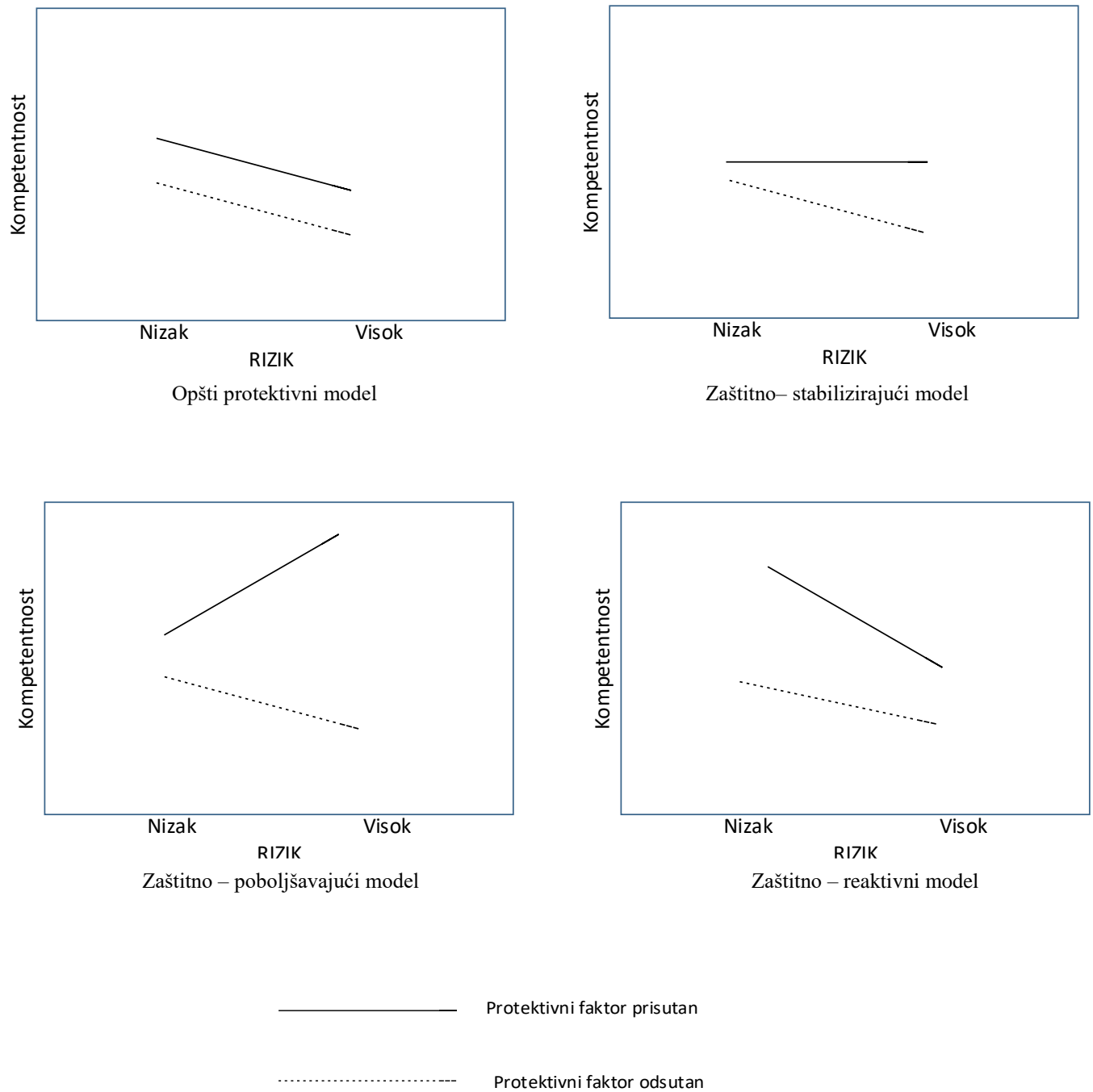
Drugi model rezilijentnosti naziva se *protektivni model*. U protektivnom modelu protektivni faktori ometaju delovanje rizičnih faktora i na taj način štite osobu od negativnog ishoda. Adolescenti koji imaju visok nivo protektivnih faktora su u manjoj verovatnoći da dožive negativan ishod delovanja rizičnih faktora, u odnosu na osobe kod kojih je nivo zaštite nizak. Statistički gledano protektivni model je u suštini model moderacije u kome na relaciju rizičnog faktora i negativnog ishoda utiče protektivni faktor (Zimmerman & Brenner, 2010b). U ovom

modelu promotivni faktori, koji su povezani sa pozitivnim razvojem, nazivaju se protektivni faktori kako bi se napravila pojmovna distinkcija između promotivnih faktora, koji imaju direktan uticaj na negativni ishod u kompenzatornom modelu, i protektivnih faktora, koji imaju indirektan uticaj preko moderacije odnosa rizičnog faktora i negativnog ishoda u protektivnom modelu (Zimmerman et al., 2013). Protektivni faktor može na nekoliko načina da deluje u smanjenju uticaja rizičnih faktora: protektivni faktor može da neutrališe ili oslabi delovanje rizičnog faktora, ali ne u potpunosti da ukloni delovanje rizičnog faktora, ali takođe može da podstakne delovanje nekog drugog protektivnog faktora koji dalje može da ima uticaj na smanjenje negativnog uticaja izloženost riziku (Fleming & Ledogar, 2008).

U okviru protektivnog modela Luthar, Cicchetti i Becker (2000) izdvajaju tri modela: zaštitno poboljšavajući, zaštitno reaktivni i zaštitno stabilizirajući model. *Zaštitno poboljšavajući* model naglašava da se kompetentnost pojedinca poboljšava sa prisustvom protektivnog faktora. Viši stepen rizika je povezan sa smanjenom kompetentnošću, ali u prisustvu protektivnog faktora kompetentnost pojedinca se poboljšava. U *zaštitno stabilizirajućem* modelu protektivni faktori pomažu pojedincu da održi isti nivo kompetentnosti, uprkos tome što se pojačava dejstvo rizičnog faktora, odnosno verovatnoća negativnog ishoda se ne povećava sa povećanjem rizika u slučaju kada je prisutan protektivni faktor. Kada je protektivni faktor odsutan, tada se povećava verovatnoća negativnog ishoda kako se povećava stepen izloženosti rizičnim faktorima (Luthar et al., 2000). U *zaštitno reaktivnom modelu* uticaj protektivnih faktora je jak kada je nivo rizika nizak, ali kada je nivo rizika visok onda je oslabljeno dejstvo protektivnih faktora (Brown, Wolchik, Tein, & Sandler, 2007). Verovatnoća negativnog ishoda se povećava sa porastom nivoa rizika, ali u prisustvu protektivnog faktora ta verovatnoća je smanjena, ali i dalje postoji i nije neutralisana (Luthar et al., 2000). Povezanost negativnog ishoda i faktora rizika se povećava u odsustvu protektivnog faktora (Zolkoski & Bullock, 2012). Tako, na primer, kod mladih koji su izloženi višestrukim traumama veća je verovatnoća negativnog ishoda, nego kod mladih koji su izloženi izolovanim rizičnim događajima (Huang, Schwandt, Ramchandani, George, & Heilig, 2012). Brook i saradnici (1986, 1989) predlažu još jedan vid protektivnog modela koji nazivaju zaštitno – zaštitni model rezilijentnosti. U ovom modelu jedan protektivni faktor poboljšava delovanje drugog protektivnog faktora. I u ovom modelu postojanje protektivnog faktora smanjuje delovanje rizičnog faktora, a svaki dodatni protektivni faktor ima sinergijski efekat sa već prisutnim protektivnim faktorima (Hollister-Wagner, Foshee, & Jackson, 2001). U literaturi se pronalazi još

jedan model nazvan rizično-zaštitni model. Protektivni faktori samo ublažuju delovanje rizičnih faktora i time umanjuju ozbiljnost negativnog ishoda (Christiansen & Evans, 2005).

Grafik 3 Prikaz protektivnih modela (Luthar et al., 2000)



*Model izazova* je treći model rezilijentnosti. U ovom modelu odnos između rizičnog faktora i ishoda je kurvilinearan, odnosno izloženost niskim i visokim nivoima rizika dovodi do negativnog ishoda, dok umereni nivo rizika je povezan sa manjom verovatnoćom javljanja negativnog ishoda. Na primer, adolescenti suočeni sa umerenim nivoima rizika mogu da nauče kako da prevaziđu rizik, za razliku od slučaja kad je rizik prejak i nije moguće njegovo prevladavanje (Fleming & Ledogar, 2008). Inicijalna izloženost riziku može da pomogne adolescentima da razviju mehanizme prevladavanja (Zimmerman et al., 2013). Umereni nivoi rizika imaju svoje benefite, jer omogućavaju adolescentima da razviju veštine ili upotrebe postojeće resurse. Ukoliko je rizik premali on ne može da bude izazovan za adolescente kako bi razvili mehanizme prevladavanja, a ukoliko je rizik prejak onda se on ne može prevladati. Adolescenti koji su u primarnoj porodici izloženi vrlo niskom nivou porodičnih konflikata možda ne budu pripremljeni za rešavanje interpersonalnih konflikata u budućnosti, ali previše porodičnih konflikata može da bude pogubno i da dovede do bespomoćnosti i distresa. Umeren nivo porodičnih konflikata može da bude izazovan za adolescente i da im omogući priliku da steknu veštine rešavanja konflikata (Fergus & Zimmerman, 2005).

#### *1.3.5. Ekološki pristup rezilijentnosti*

Iako se uobičajeno smatra da se rezilijentnost nalazi unutar pojedinaca, razvojna istraživanja sve više ukazuju da karakteristike socijalnog okruženja mogu biti bolji prediktori rezilijentnosti. Orijentacija na rezilijentnost kao na individualnu osobinu ne objašnjava ništa više od male proporcije varijanse u bihevioralnom razvoju. Efekti individualne rezilijentnosti ne nadjačavaju efekte visokorizičnog okruženja. U istraživanju koje su sprovedeli Sameroff i Rosenblum grupa visoko rezilijentne dece u visoko rizičnom okruženju ima lošije mentalno zdravlje i kognitivne kompetencije nego nisko rezilijentna deca u uslovima niskog rizika (Sameroff & Rosenblum, 2006).

Viđenje rezilijentnosti kao fenomena koji je pozicioniran unutar pojedinca ili sistema koji se oporavlja od stresa u poslednje vreme se promenilo u smeru da se rezilijentnost sagledava kao kvalitet interakcija između pojedinca/sistema i resursa koji su mu potrebni za uobičajeno funkcionisanje. Dete koje je žrtva vršnjačkog nasilja nije rezilijentno samo po sebi. To znači da se

na rezilijentnost ne gleda kao na kvalitet sam po sebi, nego škola, socijalne politike i zakoni pomažu detetu da prevaziđe posledice vršnjačkog nasilja. Dakle, rezilijentnost se najbolje može razumeti kao *obrazac interakcija koji se očituje prilikom interakcije pojedinca sa okruženjem kako bi se pristupilo resursima koji su neophodni za dobro suočavanje sa stresnim situacijama*. Te interakcije se odvijaju u mezosistemu, u sistemu bioekološkog sistema kako ga je definisao Bronfenbrenner, u kome se dešavaju relacije između sistema u kojima dete neposredno stupa u interakcije sa članovima tih sistema – škola, porodica i druge institucije za koje se pretpostavlja da će mu omogućiti neophodne resurse za suočavanje sa stresom. Istraživanja pokazuju da je pozitivan razvoj pod stresnim okolnostima češće ishod okruženja sa kojim dete stupa u interakciju, nego samih karakteristika deteta, kao što su motivacija ili lični talenti (Ungar, 2015). Većina savremenih promišljanja i istraživanja o rezilijentnosti pozicionira rezilijentnost unutar dece, iako novija istraživanja pokazuju da je dete manje aktivno u procesu adaptacije pod uslovima povećanog rizika. Dečija uspešna adaptacija je više rezultat podsticajnog okruženja (Ungar, 2011).

Pozivajući se na radove i nalaze istraživača, pre svega Lerner i Ruttera, Ungar zastupa više kontekstualizovano viđenje ljudskog razvoja i rezilijentnosti. Prema ovom stanovištu okruženje ima mnogo veći uticaj na rezilijentnost nego individualni kapaciteti. Ungar ovaj zaokret u poimanju rezilijentnosti naziva *ekološki zaokret*, a sam kontekstualizovan pristup rezilijentnosti naziva socioekološki pristup. Dok zastupnici individualnog pristupa rezilijentnosti vide lične kvalitete kao faktore odgovorne za uspešnu adaptaciju pod stresom, zagovornici interakcionističkog pristupa pozitivan razvoj pod stresom vide kao posledicu interakcije individue i njenog okruženja. Socioekološki pristup, koji izrasta iz interakcionističkog pristupa, stavlja veći akcenat na socijalno i fizičko okruženje. Rezilijentnost, shvaćena u svom kompleksnom i multidimenzionalnom značenju, zavisi više od mogućnosti socijalnog i fizičkog okruženja da podstaknu pozitivan razvoj, nego od individualnih kapaciteta (Ungar, 2012). U svetlu ovakvog pristupa Ungar daje određenje rezilijentnosti:

„U kontekstu izloženosti značajnim nepovoljnim okolnostima, bilo psihološkim, sredinskim ili i jednim i drugim, rezilijentnost je kako sposobnost pojedinca da pronade put do resursa koji održavaju pozitivan razvoj, uključujući blagostanje, tako i sposobnost porodice, zajednice i kulture da obezbede ove resurse i iskustva na kulturno prihvatljive načine.“ (Ungar, 2008:225).

Ungar (2008) predlaže 4 predloga za usmeravanje istraživanja rezilijentnosti:

1. Predlog jedan: „*Rezilijentnost ima globalne, ali isto tako i kulturno i kontekstualno specifične aspekte*“ (Ungar, 2008:226). Istraživanja pokazuju da ispitanici kao populacija imaju zajedničke karakteristike i procese povezane sa rezilijentnošću, kao i jedinstvene faktore i procese koji su kulturno i kontekstualno specifični.
2. Predlog dva: „*Aspekti rezilijentnosti vrše različite uticaje na život deteta u zavisnosti od specifične kulture i konteksta u kome se ostvaruje rezilijentnost*“ (Ungar, 2008:228). Koliko uticaja ima rezilijentnost na individualno blagostanje veoma je teško odrediti, pogotovo jer bilo koji aspekt rezilijentnosti ne mora biti povezan sa određenim aspektom blagostanja u različitim kulturama i kontekstima. Nemogućnost komparacije je posledica drugačijeg razumevanja rezilijentnosti u zavisnosti od kulture i konteksta.
3. Pretpostavka tri: „*Aspekti dečijeg života koji doprinose rezilijentnosti su međusobno povezani u kontekstu date kulture i konteksta*“ (Ungar, 2008:230). Rezultati istraživanja koje je sproveo Ungar pokazuju kako povezanost različitih aspekata dečijeg života varira u zavisnosti od kulture i konteksta.
4. Pretpostavka četiri: „*Kako će se tenzije između pojedinca i njegove kulture i konteksta razrešiti imaće uticaja na način na koji će se različiti aspekti rezilijentnosti grupisati zajedno*“ (Ungar, 2008:231). Ungar smatra da postoji sedam tenzija koje pojedinac treba da reši:
  - a. Pristup materijalnim resursima – dostupnost finansijskih, obrazovnih, zdravstvenih i drugih resursa, kao i pristup hrani, odeći i skloništu.
  - b. Odnosi – odnos sa značajnim odraslima, porodicom, vršnjacima, članovima zajednice, nastavnicima i sl.
  - c. Identitet – osećaj smislenosti, poznavanje vlastitih snaga i slabosti, vrednosti, uverenja.
  - d. Moć i kontrola – briga za sebe i druge, mogućnost unošenja promene u vlastito socijalno i fizičko okruženje.
  - e. Kulturna privrženost – privrženost lokalnoj ili globalnoj kulturi.
  - f. Socijalna pravda – pronalaženje smislene uloge u društvu i osećaj socijalne jednakosti.



- g. Kohezija – pronalaženje balansa između vlastitih interesa i interesa većeg dobra, osećaj pripadnosti nečemu većem od sebe i duhovnost (Ungar, 2008).

Pozajmljujući Levinovo određenje da je ponašanje funkcija osobe u interakciji sa njenim okruženjem, a izražava se izrazom  $B = f(P, E)$ , Ungar redefiniše ovaj izraz kako bi izrazio ekološko shvatanje rezilijentnosti:

$$"R_{B(1,2,3..)} = \frac{f(P_{SC}, E)}{(O_{AV}, O_{AC})(M)} "$$

U izrazu  $R_B$  odnosi se na ponašanja koja se mogu opaziti, a koja su povezana sa adaptivnim ishodima u kontekstu negativnih događaja. Ova ponašanja su ponašanja koja se mogu opaziti i izmeriti, kao što su završetak srednje škole, druženje sa nedelinkventnim vršnjacima, osećaj samopoštovanja i slično. Ova ponašanja su funkcija osobe (P) u kontekstu njenih snaga i izazova (SC) koji do izražaja dolaze u složenoj ekologiji njenog života (E). Autor napominje da treba praviti razliku između pozitivističkog termina okruženje, koji se odnosi na sistem u kome se naglašava kauzalnost, hijerarhija i struktuiran proces promene, i termina ekologija koji predstavlja postpozitivističku interpretaciju odnosa između elemenata ekosistema. Sve navedeno zavisi od dva kvaliteta socijalne i fizičke ekologije – struktura prilika i sistem značenja. Sposobnost ekologije da obezbedi resurse određena je strukturom prilika. Struktura prilika je kvalitet socijalne i fizičke ekologije, a ne pojedinca, i pomaže pojedincu da uspostavi unutrašnju integraciju i spoljašnju adaptaciju. Ishod adaptacije zavisi od strukture prilika koja se izražava kroz dostupnost resursa (AV) i kroz pristupačnost istih (AC). Poslednji element u izrazu je M i on označava sistem značenja koji je karakterističan za pojedinca i njegovu zajednicu. Od sistema značenja zavise odluke koje će pojedinci doneti prilikom izbora resursa i koje će im resurse njihove strukture mikrosistema obezbediti. Značenje je kulturno zavisno, odnosno određeno je kulturom u smislu vrednovanja resursa i procesa koji doprinose blagostanju (Ungar, 2012).

Kako bi pojasnio rezilijentnost kao socijalno i ekološki determinisan proces Ungar predlaže četiri principa koja predstavljaju okvir za razumevanje rezilijentnosti i omogućavaju razrešenje suprotstavljenosti osobina – proces koji postoji oko shvatanja rezilijentnosti. Ti principi su: decentiranost, kompleksnost, atipičnost i kulturna relativnost. *Decentiranost* se odnosi na izmeštanje uzroka rezilijentnosti iz pojedinca u njegovo okruženje. U pristupu koji je centriran na osobu odgovornost za rezilijentnost je smeštena unutar osobe koja je žrtva toksičnog okruženja, a

u suštini rezilijentnost bi trebala da se posmatra kao mogućnost pojedinca da pristupi resursima njegovog okruženja. Velik problem termina rezilijentnost je taj što se on koristi kako bi se opisao ishod uspešnog prilagođavanja, ali i sami procesi koji dovode do tog ishoda. Takođe, istraživači istovremeno treba da se orijentišu i na pojedinca i na njegovo okruženje, što dodatno komplikuje situaciju. Princip *kompleksnosti* odnosi se na neophodnost kreiranja kontekstualno i vremenski specifičnih modela kojima bi se mogli objasniti rezilijentni ishodi. U veoma kompleksnom socijalnom i fizičkom okruženju može biti kontraproduktivno izraditi preširoku mapu protektivnih procesa. Bolje je izraziti i posmatrati relativno jednostavne odnose između protektivnih faktora i ishoda. *Atipičnost* se odnosi na netipičnost odgovora pojedinca i načina na koji ga njegovo okruženje štiti od negativnih događaja. U istraživanju odustajanja od škole kod urbanih Afroamerikanaca istraživači su došli do zaključka da iako je odustajanje od škole negativan postupak koji ima dalekosežne posledice, u tom kontekstu marginalizacije učenika prema rasnoj pripadnosti odustajanje od škole je bio jedan atipičan protektivni mehanizam. Osobe koje žive pod stresnim okolnostima mogu da razviju alternativne načine suočavanja sa stresom, što Ungar naziva skrivenom rezilijentnošću, a odnosi se na funkcionalne, ali kulturno nenormativne načine adaptacije. Proces pozitivne adaptacije je *kulturno i vremenski (istorijski) zavisna*. U zavisnosti od socijalnog okruženja u kome se meri rezilijentnost, rezultati koji se dobiju su refleksija kulture datog mesta. Razvojni zadaci, prema kojima se često procenjuju ishodi uspešne adaptacije u uslovima rizika, nisu kulturno neutralni, osim u domenu osnovog biopsihosocijalnog razvoja (Ungar, 2011).

### 1.3.6. Škola kao mesto razvijanja rezilijentnosti

Škola je mesto u kom nastavnici i drugi stručnjaci mogu da realizuju preventivne programe koji učenicima mogu da daju resurse da se izbore sa životnim teškoćama (Ungar, Russell, & Connelly, 2014). Svakako, činjenica je da porodica predstavlja primarno mesto u kome se pojedinac razvija, ali škola ima mogućnost i obavezu da formira celokupnu ličnost učenika (Budimir Ninković, 2009). Cahill, Beadle, Farrelly, Forster i Smith (2015) su pregledom istraživanja utvrdili rizične i protektivne faktore rezilijentnosti u domenu škole. Ti rizični faktori su: vršnjačko nasilje, vršnjačko odbacivanje, slaba privrženost školi, druženje sa devijantnim vršnjacima, neuspeh u školi, napuštanje školovanja, promena škole, rasizam i homofobija. Kao protektivni faktori izdvojeni su: osećaj pripadanja i povezanosti, pozitivna školska klima, dobri odnosi sa vršnjacima, prilike za uspeh i priznanje postignuća, školska pravila protiv nasilja, dobri odnosi na relaciji nastavnik – učenik i kolaborativne strategije učenja.

Razvijanje rezilijentnosti pretpostavlja postojanje plasticiteta u razvoju prema kojem je bazična promena u psihološkom funkcionisanju moguća uz promenu okruženja. Rockwell (1998) navodi četiri mita koja mogu da ometaju razvoj rezilijentnosti:

1. *Mit o nepopravljivoj šteti* odnosi se na shvatanje da šteta nastala delovanjem negativnih događaja ne može da se popravi, iako je mnogo primera dece u riziku koja su izrasla u kompetentne osobe.
2. *Mit o predodređenosti* prema kome deca neće biti u mogućnosti da izađu iz kruga nasilja, siromaštva ili neuspeha koji je bio karakterističan za njihove roditelje ili članove zajednice.
3. *Mit o identitetu* odnosi se na uverenje da rana negativna iskustva formiraju identitet osobe koji je nepromenjiv.
4. *Mit prema kome u konačnici ništa nije bitno* je mit prema kome stručnjaci misle da sve što urade za decu koja su pretrpela negativne događaje nema smisla i nije bitno.

Najviše sprovedenih istraživanja fokusiralo se na odnos koji učenici imaju sa svojim nastavnicima i to, pre svega, na odnos između učenika koji su u riziku i njihovih nastavnika. Većina autora koji se bave pitanjima razvoja rezilijentnosti pozicioniraju nastavnika kao ključnog činioca razvoja rezilijentnosti učenika u školskoj sredini (Ungar et al., 2014). Shodno tome, većina istraživanja se orijentiše na proučavanje osobina koje poseduju nastavnici koji uspešno razvijaju

rezilijentnost svojih učenika. Tako, Johnson (2008) i Ungar et al. (2014) navode sledeće osobine koje poseduju nastavnici koji uspešno razvijaju rezilijentnost svojih učenika:

- Dostupni su i pristupačni učenicima;
- Aktivno slušaju brige i probleme svojih učenika;
- Trude se i odgovorno poučavaju svoje učenike osnovnim veštinama (čitanje, pisanje, osnovne računске operacije), čak i kada su učenici u prošlosti imali problema da savladaju ove veštine;
- Imaju razumevanja i saosećanja za teškoće kroz koje prolaze njihovi učenici;
- Pomažu učenicima u riziku da mobilišu sve dostupne resurse;
- Koriste svoju ulogu odraslog i profesionalca da se suprotstave nasilju u školi; i
- Podstiču ljudske kontakte koji unapređuju odnos između nastavnika i učenika.

Nadovezujući se na karakteristike nastavnika, bitno je istaći u kojim domenima nastavnici treba da deluju kako bi poboljšali rezilijentnost učenika. Bonie Bernard ulogu nastavnika u razvoju rezilijentnosti učenika vidi kroz razvijanje tri protektivna faktora: *povezanost*, *visoka očekivanja* i *doprinos* (Bernard, 2009).

Prva dimenzija, koju mnogi autori izdvajaju, jeste *povezanost ili podržavajući odnosi*. Nastavnici treba da budu osobe kojima je stalo do njihovih učenika i koji razvijaju pozitivne odnose sa njima. Odnos nastavnika i učenika treba da karakterišu toplota, struktuiranost i podržavanje autonomije učenika. *Toplota* se odnosi na brigu o učenicima i iskazivanje emocija i pozitivnog stava prema učenicima. *Struktuirani odnosi* se, pre svega, odnose na jasno postavljanje granica kroz jasna očekivanja, visoke standarde i realne granice u učeničkom ponašanju, dok se *podržavanje autonomije* odnosi na uvažavanje i prihvatanje učeničkog mišljenja, omogućavanje samostalnog donošenja odluka i slično (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014). Ključni procesi u kreiranju povezanosti sa učenicima su poštovanje, saosećajnost i zainteresovanost za učeničke živote (Bernard, 2009).

Na odnos nastavnika i učenika može se primeniti Coleman-ova teorija socijalnog kapitala koja identifikuje tri načina na koja društveni odnosi postaju socijalni kapital i vrše ulogu individualnih resursa za pojedince. Kao prvo, kada je socijalni kapital prisutan pojedinci imaju izražen osećaj odgovornosti zbog prisutnog poverenja u odnosima. *Odgovornost*, *poverenje* i *međusobna očekivanja* su izvor resursa za učenike. Nadalje, socijalni kapital pojedincima

omogućava informacije koje im inače ne bi bile dostupne. Naposljetku, norme koje postoje u svakom odnosu su forma socijalnog kapitala koji omogućava usmeravanje akcija učesnika u interpersonalnim relacijama (Ignjatović & Tomanović, 2011; Muller, 2001).

Na podržavajuće odnose nadovezuju se *pozitivna i visoka očekivanja* koja strukturiraju ponašanje učenika, ali i motivišu učenike da daju sve od sebe. Visoka očekivanja nastavnika su odraz vere u unutrašnje snage i kompetentnost učenika (Bernard, 2009). Nastavnici koji imaju veru u svoje učenike koriste njihove snage i interesovanja kao polaznu poziciju za kreiranje rezilijentnosti. Očekivanja nastavnika su uvek dobar pokazatelj kasnijih pozitivnih ishoda, jer ne samo da učenicima pružaju veru u sopstvene snage, nego im pružaju i potrebnu podršku kroz različite načine učenja i individualizovane instrukcije, pritom omogućavajući proaktivnu ulogu učenika kao osobe koja samostalno donosi odluke (Vitto, 2003). Uloga nastavnika je da identifikuje i prepozna snage učenika, te da ih kod učenika osvesti i pomogne mu da ih iskoristi. Identifikacija snaga i pomoć učenicima da ih iskoriste naročito je od koristi učenicima koji imaju narušenu sliku o sebi i u tu svrhu nastavnici treba da pomognu učenicima da prevaziđu: učeničko krivljenje sebe za nevolje koje im se dešavaju u životu; viđenje nevolja kao nečega što nikad neće proći; viđenje neuspeha kao sveprožimajućeg (Bernard, 2009).

Poslednja, ali ne i manje bitna, oblast je *obezbeđivanje mogućnosti za doprinos*. Učenicima treba omogućiti da daju doprinos u zajednici u koju su uključeni. Doprinos se može ogledati kroz uključivanje učenika u proces kreiranja pravila ponašanja u odeljenju/školi ili omogućavanje učenicima da pomognu drugima u zajednici ili svojim vršnjacima. Neke mogućnosti obuhvataju i kolaborativno učenje, evaluaciju u kojoj učestvuju i učenici, postavljanje pitanja koja podstiču samorefleksiju, kritičko mišljenje i dijalog (Bernard, 2009). Omogućavanje učenicima da daju svoj doprinos školi povećava se njihova povezanost sa školom, uvežbavaju se socijalne veštine i smanjuje se verovatnoća angažovanja u različitim oblicima rizičnih ponašanja (Vitto, 2003). Ovde se pre svega radi o pružanju sadržajnih, svrsishodnih i izazovnih aktivnosti. Obezbeđivanjem ovakvih aktivnosti adolescentima se pruža mogućnost da se osećaju potrebnim, značajnim i odgovornim članovima grupe ili zajednice (Popović-Čitić, 2004).

Škole se odavno vide kao mesto razvijanja rezilijentnosti, pre svega jer pružaju mogućnost za povezivanje akademskog uspeha i angažovanja u školi sa razvojnim ishodima. Michael Ungar

izdvaja sedam socioekoloških faktora koji predviđaju rezilijentnost u školskom kontekstu. To su sledećih sedam faktora:

1. Prvi faktor je *pristup materijalnim resursima* koji podrazumeva da mladi mogu da pristupe finansijskoj pomoći, obrazovanju, hrani, zdravstvenoj nezi i da imaju gde da žive. Istraživanja pokazuju da mladi koji imaju pristup osnovnim resursima su rezilijentniji u odnosu na one kojima je taj pristup ograničen. Pristup predškolskoj ustanovi za decu iz socijalno depriviranih porodica, kao i školovanje dece u postkonfliktnim zajednicama, kao što su pokazala istraživanja u severnoj Ugandi (Bird, Higgins, & McKay, 2011), ima uticaja na rezilijentnost.
2. Drugi faktor koji se izdvaja su *smisleni odnosi*. Podržavajući i smisleni odnosi sa članovima porodice, nastavnicima, prijateljima i drugima su faktori koji podstiču rezilijentnost. Brojna su istraživanja koja dokumentuju značaj odnosa nastavnika i učenika, a prethodno smo već naglasili ulogu nastavnika i značaj odnosa nastavnika i učenika za formiranje rezilijentnosti. Formiranje bliskih veza sa drugima obezbeđuje pojedincu osećaj pripadnosti, emocionalnu podršku i osećaj poverenja i ljubavi.
3. Treći faktor je *poželjan lični identitet*. Razvoj poželjnog ličnog identiteta i samopoštovanja usmerava samoopažanje učenika i definiše njihove ciljeve, vrednosti i uverenja.
4. Četvrti faktor nazvan je *iskustvo moći i kontrole*, a donosi se na osećaj lične i kolektivne agencnosti, odnosno na osećaj da deca i mladi mogu da imaju uticaja i promene vlastite živote. Neka od istraživanja pokazuju da mladi koji imaju veći osećaj vlastite kontrole imaju i viši stepen rezilijentnosti. U nekim istraživanjima se pokazalo da između osećaja vlastite kontrole i rezilijentnosti posreduju strategije prevladavanja.
5. Peti faktor je *kulturna pripadnost*. Kulturna pripadnost, bilo da li tradicionalnoj ili pop kulturi, je dobar pokazatelj uspeha u školi i rezilijentnosti. Kada se u školi poštuje kulturna i etnička raznolikost veća je verovatnoća da će učenici biti rezilijentniji. Školska klima koja je otvorena za raznolikosti učeničkih identiteta je dobar pokazatelj rezilijentnosti.
6. *Socijalna pravda* je šesti faktor. Iskustva koja mladi imaju u vezi sa socijalnom pravdom definišu njihove interpretacije diskriminacije, predrasuda i osnaživanja. Škola kao društvena i kulturna institucija je mesto u kom učenici stiču takva iskustva. Istraživanja su retka, ali pokazuju da se nastavnici i školsko osoblje ponašaju na način da učenici iskuse socijalnu nepravdu.

7. Sedmi i poslednji faktor je *socijalna kohezija* koja se određuje kao dečije iskustvo spiritualnosti, osećaj da život ima smisla u nekom pravcu. Osećaj pripadnosti školi, zajedno sa školskim angažovanjem, kreira osećaj kohezije u vanškolskim uslovima. Za marginalizovane mlade škola predstavlja mestu u kome mogu da se angažuju i da ostvare veze sa drugima učenicima ili nastavnicima, što dalje može da vodi do boljih razvojnih ishoda (Ungar, 2015; Ungar, Brown, Liebenberg, Cheung, & Levine, 2008).

Konačno, kao jedan sveobuhvatan model, biće prikazane četiri strategije za razvijanje rezilijentnosti i podsticanje delovanja protektivnih faktora koje je predložio Henderson (Henderson, 2007, 2012):

1. *Stav rezilijentnosti*. Podsticanje rezilijentnosti počinje sa stavom koji se izražava verbalno i neverbalno i koji učenicima daje do znanja da su njihove snage mnogo jače od rizika sa kojima se suočavaju. Dakle, stav rezilijentnosti se izražava i putem reči i kroz dela. Slušanje sa saosećanjem, vera u snage učenika i pažljivi postupci su deo ovog stava.
2. *Usvajanje perspektive koja se orijentiše na snage* je ključna za visoka postignuća i sreću. Nastavnici, stručni saradnici i ostalo osoblje u školi treba da se orijentišu na snage koje učenici nose u sebi, umesto na njihove slabosti i rizične faktore. Potrebno je napraviti diskurzivni pomak od slabosti i nedostataka sa kojima se nose učenici, ka njihovim snagama. Osobe su spremnije na promenu kada su njihove snage podržane.
3. „*Točak rezilijentnosti*“. Točak rezilijentnosti nastao je kao rezultat sagledavanja različitih faktora sredine koji mogu da doprinesu dobrobiti u životu pojedinca. Šest činilaca okruženja je krucijalno u razvoju rezilijentnosti:
  - a. *Obezbeđivanje brige i podrške*. Aktivno slušanje, pozitivan stav, ohrabrenje i gestovi naklonosti mogu da budu najbolji spoljašnji elementi koji podstiču rezilijentnost učenika.
  - b. *Postavljanje visokih, ali realističnih očekivanja*. Pravilno korišćenje ove strategije podrazumeva identifikaciju snaga pojedinca i usmeravanje njegovog razvoja u ispravnom pravcu, a ne postavljanje perfekcionistačkih očekivanja pred učenika. Bitno je znati da napredak nije skokovit i da se meri malim promenama koje trebaju biti ohrabrivane.

- c. *Obezbeđivanje mogućnosti za smislen doprinos drugima.* Mlade osobe se vide kao resurs i uključuju se u aktivnosti u kojima mogu da dožive osećaj odgovornosti. Jedan od najboljih načina da se osoba oporavi od ličnih problema jeste da pomogne drugima da se izbore sa njihovim problemima. Tako su, na primer, traumatizovana deca uspeła da prevaziđu svoja iskustva traume kroz pomoć drugima.
- d. *Uspostavljanje pozitivnih veza i odnosa.* Osobe koje su pozitivno povezane sa drugima, kroz različite društvene mreže (prijateljske, porodične i slično), i koje svoje vreme ispunjavaju aktivnostima koje im predstavljaju užitek znatno bolje se oporavljaju od životnih teškoća. Pozitivna povezanost sa pojedincima, grupama ili aktivnostima je dobar mehanizam suočavanja sa nevoljama.
- e. *Postavljanje i održavanje jasnih granica.* Postaviti jasne granice u interpersonalnim odnosima nije uvek lako i ne zavisi samo od jedne strane. Učenicima treba omogućiti da kažu „Ne“ kada je to podesno, da se zauzmu za sebe i potrebno im je pružiti osećaj sigurnosti u školi. Uspostavljanje i insistiranje na sprovođenju školskih pravila jeste deo procesa ovog procesa.
- f. *Razvijanje životnih veština.* Svaka promena u životu ili prepreka na koju naiđe pojedinac zahteva određene životne veštine. Veštine komunikacije i slušanja, veštine rešavanja konflikata, veštine asertacije i slično su samo neke od životnih veština koje su potrebne učenicima u svakodnevnom životu.





Šema 4 Тоčак резилјентности (Henderson, 2007)

4. **Strpljenje.** Svi napori koji se ulože u razvoj učeničke rezilijentnosti traže vreme. Promena se ne dešava momentalno, nego zahteva izvestan period dok osoba ne bude imala rezilijentan odgovor.

Pregledom istraživanja faktora koji doprinose razvijanju rezilijentnosti Cahill i saradnici (2015) su izdvojili pet pristupa razvijanju rezilijentnosti u školi: korišćenje eksplicitnog kurikuluma socioemocionalnog učenja, unapređenje odnosa učenika i nastavnika, uspostavljanje pozitivnih odnosa između vršnjaka, uključivanje roditelja u rad škole i povezivanje škole sa zajednicom.

Kao što postoje propisane procedure i programi za učenje pisanja i osnovnih računskih operacija, tako postoje procedure i programi za učenje socijalnih i emocionalnih veština. Istraživanja pokazuju da učenici koji su učestvovali u dobro organizovanim programima razvoja socioemocionalnih veština imaju bolje prosocijalno ponašanje i manje se angažuju u rizičnim i problematičnim ponašanjima (Cahill et al., 2015). Socijalno i emocionalno učenje odnosi se na procese putem kojih deca i odrasli usvajaju i primenjuju znanje, uverenja i veštine za postizanje pozitivnih ciljeva, razvijanje empatije, ostvarivanje i održavanje pozitivnih odnosa i donošenje odgovornih odluka (Bosworth, 2015; CASEL, 2013). Pet su ključnih kompetencija socijalnoemocionalnog učenja: samosvesnost, samoregulacija, socijalna svesnost, interpersonalne veštine i odgovorno donošenje odluka (Bosworth, 2015). Ima i određenja koja socioemocionalno učenje posmatraju kao način razvijanja kompetencija i okvir razvoja osobe u cilju redukcije rizičnih faktora i podsticanja protektivnih mehanizama za uspešno prilagođavanje (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Socijalne i emocionalne kompetencije su značajne za prevenciju agresivnog ponašanja i pravilno rešavanje konflikata, ali su i od krucijalnog značaja za zdrav i pozitivan razvoj deteta (Aber, Brown, & Jones, 2003). Okruženja za učenje, kakvo je škola, su prirodna mesta na kojima se mogu razvijati socijalne i emocionalne veštine. Istraživanja pokazuju da se to najbolje postiže integrisanjem socioemocionalnog učenja u sve predmete, uključivanjem učenika u prosocijalne aktivnosti u nastavi i van nastave, kao i dobrom saradnjom porodice, zajednice i škole u svim fazama socioemocionalnog učenja – od planiranja do evaluacije (Weare & Nind, 2011).

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011) su u metaanalitičkoj studiji sagledali rezultate 213 istraživanja školskih univerzalnih programa socioemocionalnog učenja koji su obuhvatali 270034 ispitanika od dece predškolskog perioda do univerzitetskih studenata. Rezultati studije ukazuju da programi socioemocionalnog učenja ostvaruju svoje efekte na odabrane socijalne i emocionalne kompetencije i stavove prema sebi, drugima i školi. Oni takođe podstiču učeničko bihejvioralno prilagođavanje u smislu poboljšanih prosocijalnih ponašanja i redukcije eksternalizovanih i internalizovanih problema i emocionalnog prilagođavanja u vidu smanjenog emocionalnog distresa. Metaanaliza je takođe pokazala da nastavnici i školsko osoblje efektivno sprovode programe socioemocionalnog učenja, te da nije potrebno angažovanje stručnjaka van škole. Programi socioemocionalnog učenja pokazuju se kao efektivni na svim nivoima školovanja, kako u urbanim, tako i u ruralnim sredinama. U jednoj drugoj metaanalitičkoj

studiji Weare i Nind (2011) su analizirali intervencije za poboljšanje mentalnog zdravlja u školama i ustanovili da većina intervencija ima pozitivne efekte na mentalno zdravlje i blagostanje, socioemocionalne veštine, eksternalizovane i internalizovane probleme i pozitivne stavove prema školi i akademskom uspehu. Autori su ustanovili različite karakteristike uspešnih intervencija, kao što je poučavanje socijalnim i emocionalnim veštinama.

Nastojanja nastavnika da podrže učeničko socijalno i emocionalno funkcionisanje kroz pospešivanje odnosa nastavnika i učenika, kao i učenika i učenika, su ključni element efektivne nastavne prakse. Dve su ključne teorije koje mogu da objasne neophodnost emocionalne podrške u učionici – teorija privrženosti i teorija samodeterminacije. Prema teoriji privrženosti kada roditelji detetu obezbede emocionalnu podršku i sigurno okruženje, deca postaju više samopouzdana u istraživanju sveta i preuzimanju rizika u tom poduhvatu jer znaju da su odrasli tu ukoliko im zatrebaju (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1969). Teorija samodeterminacije pretpostavlja da su deca i mladi najmotivisaniji da uče kada odrasli podržavaju njihovu potrebu da se osećaju kompetentno, u pozitivnoj povezanosti sa drugima, i autonomno (Deci & Ryan, 2000, 2012; Ryan & Deci, 2017).

Učenici koji su tokom školovanja pozitivno povezani sa nastavnicima imaju pozitivne putanje razvoja u socijalnom i akademskom području (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). U metaanalizi 99 studija koje su istraživale uticaj odnosa nastavnik – učenik na školsko angažovanje i postignuća utvrđeno je da pozitivan odnos između nastavnika i učenika ima uticaj na učeničko angažovanje i postignuća, odnosno da loš odnos nastavnika i učenika ima za ishod lošije angažovanje i postignuća. Učenici koji su bili označeni kao „u riziku“ su imali više benefita od dobrog odnosa sa nastavnicima, u odnosu na učenike koji su označeni kao „normativni“ (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), a što je u skladu sa pretpostavkom Bronfenbrenner-ove bioekološke teorije ljudskog razvoja da više benefita od podsticajnog okruženja ima pojedinac koji je pre izmeštanja u podsticajno okruženje živeo u nepodsticajnom okruženju, nego onaj koji je živeo u uobičajenom okruženju (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Postoji pretpostavka da kvalitet odnosa učenika i nastavnika ima veći uticaj na predškolsku decu, nego na adolescente, ali Roorda i saradnici (2011) su u svojoj studiji pronašli da pozitivan odnos nastavnika i učenika ima veći uticaj na starije učenike, a negativan odnos na mlađe učenike (Cahill et al., 2015).

Kvalitet interakcije između učenika određuje celokupan učenički doživljaj škole. Pozitivna vršnjačka interakcija je protektivni faktor povezan sa dobrim obrazovnim i razvojnim ishodima. Takođe, uključenost roditelja u školovanje dece je faktor koji može da doprinese boljem akademskom postignuću i blagostanju učenika. Nastavnici, škola i zajednica radeći zajedno imaju mnogo veće šanse da ostvare pozitivan uticaj na učenike. Škole ostvarivanjem veze sa zajednicom mogu da obezbede bolju podršku učenicima u riziku (Cahill et al., 2015).

U sistematskom pregledu univerzalnih programa za podsticanje mentalnog zdravlja i rezilijentnosti u osnovnoj školi, Fenwick-Smith, Dahlberg i Thompson (2018) su analizirali 3087 naučnih članaka, od kojih su kasnije izdvojeno 475, odnosno u poslednjoj fazi 11 članaka u kojima se opisuje 7 programa za razvoj mentalnog zdravlja i rezilijentnosti u školi. Od ukupno 7 izdvojenih programa šest programa ima uticaja na rezilijentnost. Autori su izdvojili nekoliko elemenata uspešnih programa, a uključenost nastavnika u implementaciju programa je od presudnog značaja. Takođe, mogućnost adaptacije programa tokom implementacije ima uticaja na uspešnost programa. Nastavnici su identifikovani kao ključni element razvoja rezilijentnosti u ovim programima, pre svega jer dobro poznaju svoje učenike i zainteresovani su za dešavanja u njihovim životima. Dužina realizacije analiziranih programa je varirala od 12 nedelja do cele školske godine, ali je ustanovljeno da dužina implementacije nema značajnijeg uticaja na ishode programa.

### *1.3.7. Instrumenti za merenje rezilijentnosti*

Način definisanja rezilijentnosti reflektuje se u instrumentima za merenje rezilijentnosti (Ahern, Kiehl, Lou Sole, & Byers, 2006). Mnogi postojeći instrumenti mere pretežno lične karakteristike kao što su samoefikasnost, veštine prevladavanja stresa, optimizam i slično (Smith et al., 2008). U nastavku će biti dat pregled najvažnijih instrumenata za merenje rezilijentnosti.

*Skala rezilijentnosti* (The Resilience Scale; Wagnild & Young, 1993) je instrument koji su konstruisali Wagnild i Young. Postoje dve verzije ove skale. Prva verzija sastoji se od 25 ajtema sa kojima ispitanici treba da izraze slaganje na sedmostepenoj skali Likertovog tipa (Wagnild & Young, 1993), a druga verzija je skraćena verzija i sastoji se od 14 ajtema na sedmostepenoj skali

(Wagnild, 2010). Skala je kreirana 1993. godine i zasniva se na kvalitativnom istraživanju, koje je sprovedeno tri godine ranije, kao i na pregledu literature (Wagnild & Young, 1990). Osnovna svrha Skale rezilijentnosti je da se utvrdi nivo individualne rezilijentnosti koja se posmatra kao lična karakteristika koja pospešuje individualnu adaptaciju u uslovima stresa. Pet je karakteristika rezilijentnosti koje su poslužile kao osnova za kreiranje Skale: istrajnost, staloženost, smislenost, samopouzdanje i egzistencijalna samoća. *Istrajnost* se definiše kao istrajavanje uprkos negativnim događajima, nastojanje da se rekonstruiše vlastiti život u negativnim okolnostima. *Staloženost* je balansirano viđenje života i prihvatanje nadolazećih životnih teškoća. Osobe koje su staložene često imaju smisao za humor. *Smisao* je osećaj smislenosti života i uverenje da je život vredno živeti. *Samopouzdanje* se odnosi na veru u sebe i sopstvene snage, oslanjanje na sopstvene snage prilikom suočavanja sa teškoćama. *Egzistencijalna samoća* odnosi se na shvatanje da postoje određene životne teškoće koje mogu biti podeljene sa drugima, ali isto tako postoje one sa kojima se osoba mora suočiti samostalno. Faktorskom analizom instrumenta utvrđeno je postojanje dva faktora – *lična kompetencija* i *prihvatanje sebe i života* (Wagnild, 2009; Wagnild & Young, 1993). Wagnild (2009) je izvršio pregled metrijskih karakteristika Skale rezilijentnosti u 12 studija. U ovim studijama Skala je korišćena sa ispitanicima različitog uzrasta (16-103 godine), a većina ispitanika bila je iz Evrope ili SAD-a. Kronbahova alfa u ovim istraživanjima kreće se od .85 do .95. Skala rezilijentnosti sa 25 ajtema validirana je u različitim državama, kao što su Portugalija (Pinheiro, 2015), Brazil (Pesce et al., 2005) i Švedska (Nygren, Björkman Randström, Lejonklou, & Lundman, 2004). U skraćenoj verziji ima 14 ajtema. Validacija ovog instrumenta rađena je na uzorku od 690 ispitanika. Faktorskom analizom izdvojen je jedan faktor koji objašnjava 53% varijanse. Kronbahova alfa iznosi .93. Studija koju je sproveo Nishi sa saradnicima, takođe, pokazuje unidimenzionalnu strukturu skale sa faktorskim zasićenjima ajtema od .49 i naviše (Damásio, Borsa, & da Silva, 2011). Skala je validirana u različitim državama, kao što su Grčka (Hyphantis, 2017), Poljska (Surzykiewicz, Konaszewski, & Wagnild, 2019), Finska (Losoi et al., 2013) i Koreja (Kwon & Kwon, 2014).

*Konor – Dejvidson skala rezilijentnosti* (The Connor-Davidson Resiliency Scale, skr. CD-RISC; Connor & Davidson, 2003) je skala individualne rezilijentnosti i meri sposobnost prevladavanja stresa. Skala se sastoji od 25 ajtema sa petostepenom skalom procene (0-4), gde viši skorovi ukazuju na veću rezilijentnost. Na osnovu toga kako su se osećali u proteklih mesec dana, zadatak ispitanika je da procene ajteme na kontinuumu od *nije tačno uopšte* (0) do *tačno je skoro*

većinu vremena (4). Skala se teoretski zasniva na Kobasinom određenju mentalne žilavosti i istraživanjima Ruttera u oblasti rezilijentnosti. Skala ima dobre metrijske karakteristike (test – retest pouzdanost, konvergentna i diskriminatorska validnost). Izdvaja se pet faktora: (1) lična kompetentnost, visoki standardi i istrajnost, (2) verovanje sopstvenim instinktima, tolerancija negativnog afekta i ojačavajući efekti stresa, (3) pozitivno prihvatanje promene i sigurni odnosi, (4) kontrola i (5) duhovni uticaji (Connor & Davidson, 2003). Postoje i skraćene verzije skale. Prva verzija je skala sa deset ajtema, druga je skala sa dva ajtema. Campbell-Sills i Stein (2007) su napravili verziju sa deset ajtema, jer im je faktorska struktura prvobitne verzije bila upitna. Verzija sa deset ajtema je unidimenzionalan instrument, čiji skorovi su visoko korelirani sa skorovima originalnog instrumenta ( $r=.92$ ). Skala sa dva ajtema zasniva se na prvom ajtemu (sposobnost da se prilagodi promeni) i osmom ajtemu (tendencija oporavka nakon bolesti ili teškoće) koje su autori odabrali u skladu sa prirodom rezilijentnosti (Vaishnavi, Connor, & Davidson, 2008).

*Skala rezilijentnosti za odrasle* (Resilience Scale for Adults – RSA; Friborg, Hjerdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003) je skala kojom se mere protektivni faktori za rezilijentnost kod odraslih (Hjerdal, Martinussen, Friborg, Rosenvinge Jan, & Barlaug, 2005). Originalna verzija skale ima 37 ajtema koji su raspoređeni u pet subskala: lična kompetentnost, socijalna kompetentnost, porodična koherentnost, socijalna podrška i lična struktura (Friborg et al., 2003).

Revidirana verzija ima 33 ajtema i sedmostepenu skalu semantičkog diferencijala. U revidiranoj verziji izdvaja se šest faktora:

1. *Percepcija sebe* odnosi se na pouzdanje u sopstvene sposobnosti, procene, samoeфикаsnost i realistična očekivanja;
2. *Planirana budućnost* sadrži ajteme koji se odnose sposobnost planiranja unapred, orijentisanost prema cilju i pozitivno viđenje budućnosti;
3. *Socijalna kompetentnost* meri nivo socijalne fleksibilnosti i toplote u odnosima, sposobnost da se uspostave prijateljstva, kao i smisao za humor;
4. *Strukturirani stil* odnosi se na organizovanost, praćenje rutine i pravljenje planova pre nego što se preduzmu akcije;
5. *Porodična kohezija* meri deljene vrednosti u porodici, da li članovi porodice uživaju da provode vreme jedni sa drugima, odanost članova porodice i sl.

6. *Socijalni resursi* mere dostupnu socijalnu podršku u porodici i u institucijama/sistemima van nje (Friborg et al., 2003).

*Skala rezilijentnosti za adolescente* (Resilience Scale for Adolescents – READ; Hjemedal, Friborg, Stiles, Martinussen, & Rosenvinge, 2006) predstavlja validaciju skale rezilijentnosti za odrasle u populaciji adolescenata. Pošto se originalni način skaliranja činio previše komplikovan za adolescente, primenjena je petostepena skala Likertovog tipa (1= u potpunosti se ne slažem, 5= u potpunosti se slažem) i svi ajtemi su pozitivno formulisani. Skala se sastoji od 28 ajtema i ima istu faktorsku strukturu sa pet faktora kao originalna verzija skale za odrasle, sa vrednostima unutrašnje konzistentnosti od .69 do .79 (Von Soest, Mossige, Stefansen, & Hjemedal, 2010).

*Skala rezilijentnosti adolescenata* (Adolescent Resilience Scale; Oshio, Kaneko, Nagamine, & Motoyuki, 2003) je još jedna skala rezilijentnosti namenjena za adolescente. Konstruisana je da meri rezilijentnost japanskih adolescenata uzrasta 19-23 godine (Ahern et al., 2006). Skala se sastoji od 21 ajtema, a zadatak ispitanika je da procenjuje ajteme na petostepenoj skali procene (1= definitivno ne, 5= definitivno da). Skala se sastoji od tri faktora: traženje novina, emocionalna regulacija i pozitivna orijentacija ka budućnosti, sa vrednostima Kronbahove alfe od .77 do .81 (Oshio et al., 2003). Nije najjasnije zašto su baš te dimenzije odabrane da budu deo skale o rezilijentnosti, bez objašnjene teorijske osnove, posebno dimenzija traženje novina (Windle, Bennett, & Noyes, 2011).

*Skala rezilijentnosti za decu i adolescente* (Resiliency Scales for Children and Adolescents – RSCA; Prince-Embury, 2012) je skala sa 64 ajtema na petostepenoj Likertovoj skali. Skala ima sledeće subskale:

1. *Osećaj kontrole* je skala koja obuhvata 20 ajtema koji su jezički napisani na uzrastu učenika trećeg razreda. Ispitanik treba da proceni ajteme na petostepenoj skali od 0 do 4, gde 0 znači nikada, 1 retko, 2 ponekad, 3 često i 4 skoro uvek. Sama skala osećaja kontrole sastoji se od tri podskale: optimizam („Život je pošten“), samoeфикаsnost („Imam efikasna rešenja za životne probleme“) i adaptibilnost („Mogu da učim iz sopstvenih grešaka“). Kronbahova alfa iznosi .85 (9-11 godina), .89 (12-14 godina) i .95 (15-18 godina). Test retest relijabilnost iznosi .79 (9-14 godina) i .86 (15-18 godina).

2. *Osećaj povezanosti* obuhvata 24 ajtema na petostepenoj skali Likertovog tipa sa istim značenjem podeoka kao i u prethodnoj skali. Skala se konkretnije odnosi na osećaj konfora sa drugima („Dopadaju mi se ljudi“), poverenje („Imam dobrog prijatelja/icu“) i toleranciju („Smireno mogu reći drugima da se ne slažem sa njima“). Interna konzistentnost iznosi .89 (9-11 godina), .91 (12-14 godina) i .95 (15-18 godina). Test – retest relijabilnost je .84 (9-14 godina) i .86 (15-18 godina).
3. *Emocionalna reaktivnost* je skala od 20 ajtema na petostepenoj skali Likertovog tipa. Skala obuhvata podskale: osetljivost („Veoma lako se uznemirim“), oporavak („Kada se uznemirim ostanem uznemiren oko jednog sata“) i pogoršanje - pokazatelj narušenog funkcionisanja pod stresom („Toliko se uznemirim da izgubim kontrolu“). Interna konzistentnost skale emocionalne reaktivnosti je odlična: .90 (9-11 godina), .91 (12-14 godina) i .94 (15-18 godina), a test – retest pouzdanost ista za ceo uzorak .88 (Prince-Embury, 2008a, 2009, 2012).

Viši skorovi na skalama osećaj kontrole i osećaj povezanosti ukazuju na bolju rezilijentnost, dok na to ukazuju niži skorovi na skali emocionalne reaktivnosti. Visoka emocionalna reaktivnost indikator je vulnerabilnosti (Prince-Embury, 2012).

*Kratka skala rezilijentnosti* (Brief Resilience Scale – BRS; Smith et al., 2008) je skala sa 6 ajtema namenjena za procenu rezilijentnosti kao sposobnosti osobe da se brzo vrati u funkcionisanje pre negativnog događaja (engl. to bounce back). Neparni ajtemi su pozitivno formulisani, dok su parni ajtemi negativno formulisani i oni se rekodiraju da bi se dobio skor na celoj skali. Skala za procenu je petostepena skala, a ispitanici treba da izraze svoje slaganje sa navedenih šest tvrdnji tako što će zaokružiti broj pored svake tvrdnje (1= u potpunosti se ne slažem, 5= u potpunosti se slažem). Validacija instrumenta na četiri različita uzorka pokazuje da je ovo unidimenzionalan instrument u kome jedan faktor objašnjava 55-67% varijanse (u zavisnosti od uzorka u kome je validiran), sa faktorskim zasićenjima ajtema na faktoru od .68 do .91 i unutrašnjom konzistentnošću od .80 do .91. Autori naglašavaju da je ovo jedina skala koja meri rezilijentnost u njenom bazičnom značenju, a ne lične karakteristike koje doprinose uspešnoj adaptaciji pod rizikom (Smith et al., 2008). Skala je prevedena i validirana u raznim kontekstima i državama, kao što su Kina (Lai & Yue, 2014), Brazil (Coelho, Hanel, Cavalcanti, Rezende, & Gouveia, 2016) i Nemačka (Chmitorz et al., 2018).



Skala rezilijentnosti za decu i mlade (Child and Youth Resilience Measure – CYRM; (Ungar, Liebenberg, et al., 2008) je skala za merenje rezilijentnosti prema Ungarovom socioekološkom modelu. Skala se sastoji od 28 ajtema raspoređenih u tri subskale: individualna rezilijentnosti, relacionalna rezilijentnost i kontekstualna rezilijentnost (Liebenberg, Ungar, & Vijver, 2012). Skala će detaljnije biti opisana u metodološkom delu rada.

### *1.3.8. Pregled ranijih istraživanja*

Ungar ističe da postoje tri pristupa proučavanju rezilijentnosti i tri nove tendencije u istraživanju. Prvi pristup je pristup na istraživanju obrazaca razvoja nakon izlaganja određenom negativnom događaju. Tipičan primer ovog istraživanja je istraživanje koje su sprovedi Werner i Smith u svojoj studiji sa decom ostrva Kauai, koje će kasnije biti opisano. Drugi pristup izučavanju rezilijentnosti potiče od istraživanja mehanizama suprotstavljanja stresu među decom koja su u institucionalnim uslovima, decom koja odrastaju u uslovima rata, decom koja su sociokulturno deprivirana i sl. Istraživanje koje je primer ovog pristupa je istraživanje koje je sproveo Rutter sa decom sa ostrva Vajt i decom koja su iz sirotišta u Rumuniji usvojena u Engleskoj. Rezilijentnost je u okviru prva dva pristupa izučavana u oblasti obrazovanja, socijalnog rada, psihologije i psihijatrije i drugih nauka. Treći pristup se može nazvati fenomenološki. Istraživači u okviru ovog pristupa rezilijentnost izučavaju putem kvalitativnih istraživanja, izučavajući pozitivnu adaptaciju dece koja su preživela negativne događaje ili žive pod stresnim uslovima. Ungar, takođe, ističe da postoje i tri nove tendencije u proučavanju rezilijentnosti. Prva tendencija je fokusiranje istraživanja na individualne, kliničke i kohortne studije neuropsihologije i genetike u cilju određivanja biološkog doprinosa rezilijentnosti. Druga tendencija ili polje istraživanja je istraživanje snaga, unutrašnjih ili spoljašnjih, i uloga ličnih i sredinskih resursa u pozitivnim razvoju. Treće usmerenje u istraživanju rezilijentnosti odnosi se na kulturne varijacije u procesima koji dovode do pozitivnog ishoda prilagođavanja. Pored kulturnih procesa, istraživanja se odnose i na šire socioekološke faktore (Ungar, 2011).

Analizirajući protekli period u proučavanju rezilijentnosti mogu se izdvojiti četiri faze ili talasa. U *prvom talasu* istraživanja rezilijentnosti istraživači su ustanovili da postoje deca koja se uspešno razvijaju uprkos izloženosti riziku. Rad istraživača u okviru prvog talasa sastojao se u

utvrđivanju korelata koji omogućavaju dobru adaptaciju i razvoj uprkos izraženim genetičkim ili sredinskim rizičnim faktorima. Istraživački nalazi su bili pre svega deskriptivni, ali sa velikim ciljem – otkrivanje faktora zaštite i poboljšanje uslova života dece koja su izložena rizicima (Masten & Obradović, 2006). U literaturi koja izučava rezilijentnost mladih analiziraju se promotivni faktori koji su direktno povezani sa ishodom prilagođavanja i njihov uticaj na ishod je direktan (kompenzatorni model) (Masten, 2011). Linearan odnos promotivnih faktora i ishoda podrazumevao je da svako povećanje u broju ili kvalitetu promotivnih faktora vodi ka pozitivnom prilagođavanju (Garmezy, Masten, & Tellegen, 1984; Masten, 2001). U početnim studijama istraživači su nastojali da utvrde koji su to faktori koji prave razliku između dece koja se dobro prilagođavaju i dece čija adaptacija nije uspešna, a u sličnim uslovima odrastanja (Masten, 2001). Jedno takvo istraživanje je ono koje je sproveo Rutter sa decom sa ruralnog ostrva Vajt (Isle of Wight, England) i decom iz urbanih predela Londona. Istraživanje je započelo 1964-65. godine sa serijom istraživanja kako bi se utvrdili obrazovni, psihijatrijski i fizički poremećaji u populaciji dece od devet i jedanaest godina. Inicijalni istraživački rezultati pokazali su viši stepen psihopatologije kod dece iz urbanih delova. Dalje sagledavanje rezultata ukazalo je da se ove razlike mogu objasniti socijalnim faktorima koji razlikuju ove dve sredine. Neka od istraživačkih pitanja bila su da se sagledaju faktori povezani sa poremećajima na ostrvu Vajt i u Londonu, kao i da se odrede faktori koji prave razliku između ove dve sredine (Rutter, Tizard, Yule, Graham, & Whitmore, 1976). Istraživanje je imalo nekoliko metodoloških inovacija: korišćeni su višestruki izvori informacija; korišćena je dvostepena strategija istraživanja prema kojoj su se u prvom koraku određivala deca koja imaju određene poremećaje, a zatim su se ta deca detaljnije izučavala; intervjui su bili klinički orijentisani i standardizovani; prilikom određivanja ozbiljnosti psihijatrijskih poremećaja korišćen je kriterijum socijalne oštećenosti; istraživanje je bilo longitudinalnog karaktera; korišćene su strategije epidemioloških istraživanja kako bi se testirale kauzalne veze; korišćena je standardizovana neurorazvojna procena kako bi se povezali neurološki i psihijatrijski rezultati (Rutter, 1989).

U istraživanju koje je usledilo nakon ovoga Rutter (1998) je proučavao grupu od 324 dece koja su usvojena iz institucionalnog okruženja u porodično okruženje, odnosno iz sirotišta u Rumuniji u porodice u Engleskoj. Pokazalo se da dužina deprivacije u institucionalnom okruženju povezana je sa teškoćama u funkcionisanju (npr. teškoće u privrženosti), ali većina dece, koja su usvojena u porodice koje su podržavale njihov razvoj, je imala znatne pomake u svom

funkcionisanju. Shodno tome, čak i u slučajevima ozbiljne deprivacije ili negativnih životnih događaja, podrška porodice i članova zajednice je od velikog značaja. Takođe, u studiji koju je sproveo Garmezy (1981, prema Garmezy et al., 1984a) istraživani su bihejvioralni obrasci, socijalno funkcionisanje i kapacitet pažnje kod dece koja su u riziku, koja žive sa roditeljima šizofreničarima. Pokazalo se da su većina dece ostvarila adaptivne obrasce socijalnih interakcija, akademskog postignuća i uspeha na poslu, dok je samo mala grupa dece razvila neki oblik psihopatologije.

Istraživanja u prvoj fazi su bila značajna jer su vodila značajnim otkrićima prirode rezilijentnosti (Luthar, 2006). Zaključci ovih studija doprineli su tome da se korelati rezilijentnosti sistematično konceptualizuju (Masten & Coatsworth, 1998). Individualni faktori, porodične karakteristike i faktori zajednice su uklopljeni u skladan model objašnjenja procesa adaptacije uprkos izloženosti riziku (Luthar et al., 2000). Istraživanjima longitudinalnog karaktera je pokazano da rezilijentnost fluktuirala tokom vremena (Luthar, 2006). Dok rezilijentno funkcionisanje u jednom momentu može da predvidi kasnije rezilijentno funkcionisanje (Egeland, 2007), ipak to ne mora da bude uvek slučaj (Masten et al., 2004). Takođe, rezilijentno funkcionisanje u jednom domenu ne mora da pretpostavlja rezilijentnost u drugim domenima. Rezilijentnost ne mora uvek da dovede do blagostanja pojedinca. Tako Luthar (1991, 2006) navodi da osobe koje funkcionišu rezilijentno takođe mogu da izveštavaju o distresu, moguće kao svesnost postojanja faktora rizika u njihovom okruženju.

U *drugom talasu* istraživanja fokus je bio na otkrivanju mehanizama i procesa koji leže u osnovi procesa rezilijentnosti (Masten, 2007, 2011; Prince-Embury, 2013). U ovom periodu rezilijentnost se definiše kao pozitivna adaptacija i pored izloženosti negativnim događajima. Zajedničko svim definicijama iz ovog perioda je sagledavanje pretnji po uspešnu adaptaciju, a koje se označavaju terminima kao što su rizik, teškoće, nedaće ili pak negativni životni događaji. Istraživanja u ovom periodu otkrila su da se rizični faktori retko pojavljuju samostalno, odnosno da se češće pojavljuju udruženi, imajući tako kumulativno dejstvo na razvoj pojedinca. Takođe, rizični i protektivni faktori nisu uvek od istog značaja za razvoj pojedinca u zavisnosti od uzrasta ne kom se jave. Na primer, deca su, zbog svoje velike zavisnosti od osobe koja ih neguje, vrlo osetljiva na gubitak roditelja ili na zlostavljanje, ali, sa druge strane, nisu u punoj meri pogođena teškoćama koja dolaze sa ratom ili prirodnim katastrofama, zbog nemogućnosti da u potpunosti

shvate situaciju koja ih okružuje. Kako deca odrastaju, škola i njihovo susedstvo znatno doprinose njihovoj izloženosti traumatskim iskustvima, dok kod starije dece veći uticaj imaju vršnjaci (Wright, Masten, & Narayan, 2012). Sa druge strane, protektivni faktori se definišu kao varijable koje moderiraju relaciju rizičnih faktora i ishoda koji nastaje njihovim delovanjem. Protektivni faktori se vide kao ublaživači delovanja rizičnih faktora. Samoefikasnost, samopoštovanje, efektivno prevladavanje, optimizam i unutrašnji lokus kontrole su protektivni faktori koji su se pojavljivali u istraživanjima u ovom periodu (Agaibi & Wilson, 2005; Bonanno, Brewin, Kaniasty, & La Greca, 2010; Hoge, Austin, & Pollack, 2007; Luthar, 2006). Od svih protektivnih faktora samoefikasnost i socijalna podrška su protektivni faktori koji su zadobili posebnu pažnju istraživača. Istraživanja samoefikasnosti pokazuju da deca u riziku koja pokazuju samoefikasnost imaju bolje socijalno, emocionalno i bihevioralno prilagođavanje u kontekstu rizika (Luthar, 2006). Takođe, samoefikasnost je kod odraslih koji su preživeli saobraćajne nezgode bila snažan protektivni faktor od posttraumatskog distresa odmah i nakon 90 dana od saobraćajne nesreće (Benight, Cieslak, Molton, & Johnson, 2008). Istraživanjima je pronađeno da je socijalna podrška povezana sa pozitivnim ishodima uprkos izloženosti riziku (Egeland, 2007; Masten, 2007). U longitudinalnoj studiji koju je sproveo Egeland (2007) sa socioekonomski ugroženim porodicama (kao što su jednoroditeljski brakovi, loše obrazovanje, nezaposlenost, iskustvo traume ili svakodnevne neprilike) socijalna podrška moderirala je odnos između nesigurne afektivne vezanosti i loše adaptacije kod dece, na taj način da su deca nesigurne afektivne vezanosti u kasnijem životu pokazivala tople socijalne odnose i dobro funkcionisanje.

Potrebno je naglasiti da se u ovoj fazi istraživanja primenjuje i pristup fokusiran na pojedince i pristup fokusiran na varijable. Pristup orijentisan na pojedince usmerava se na otkrivanje rezilijentnih pojedinaca i utvrđivanje po čemu se oni razlikuju od osoba koje se nalaze u sličnim životnim uslovima, ali nisu rezilijentni (Wright et al., 2012). Postoje tri načina istraživanja rezilijentnosti u pristupu koji je fokusiran na pojedince. Prvi je studija slučaja kojom se detaljno ispituje određeni fenomen, zatim identifikacija pojedinaca koji u uslovima visokog rizika nemaju negativne ishode i njihovo poređenje sa pojedincima kod kojih su se javili negativni ishodi u istim uslovima. Treći način je poređenje rezilijentne dece u uslovima visokog rizika sa decom koja su kompetentna u uslovima koje karakteriše nizak nivo rizika (Masten & Reed, 2002). U ovom pristupu varijable se posmatraju u njihovom prirodnom okruženju što je veoma pogodno za istraživanje procesa koji su zajednički i različiti za rezilijentne osobe i one koje to nisu (Masten,

2001). Pristup fokusiran na varijable nastoji da otkrije korelate rezilijentnosti. Koriste se multivarijantne statističke metode kako bi se ispitala povezanost rizika, ishoda i kvaliteta osoba i njihovog okruženja koji mogu da kompenzuju ili zaštite osobu od delovanja rizičnih faktora. U ovom periodu nastaje tzv. Kratka lista (The Short List) koja predstavlja listu empirijski utvrđenih protektivnih faktora (korelata) u individualnom domenu i domenima okruženja (Tabela 4) (Masten, 2011; Wright et al., 2012).

Tabela 4 *Kratka lista* (Masten, 2011; Masten & Barnes, 2018; Wright et al., 2012)

---

*Dečije karakteristike*

- Socijabilan i adaptibilan temperament na ranom uzrastu;
- Dobre kognitivne sposobnosti, veštine rešavanja problema i egzekutivne funkcije;
- Sposobnost da se uspostave i održavaju dobri odnosi sa vršnjacima;
- Efektivna regulacija ponašanja i emocija;
- Pozitivno viđenje sebe (samopoštovanje, samoeфикаsnost, samopouzdanje) ;
- Pozitivan pogled na život;
- Vera i osećaj smislenosti života;
- Karakteristike koje društvo vrednuje (talenti, privlačnost, smisao za humor i sl.).

---

*Porodične karakteristike*

- Stabilno i podržavajuće porodično okruženje;
    - Harmonični odnosi između roditelja;
    - Blizak odnos sa senzitivnim i responzivnim roditeljem/negovateljem;
    - Autoritarni stil vaspitanja (topao stil, dobar monitoring i struktura, visoka očekivanja);
    - Pozitivni odnosi sa braćom i sestrama;
    - Podržavajući odnosi sa širom porodicom;
  - Uključenost roditelja u obrazovanje dece;
  - Roditelji koji imaju lične karakteristike izlistane pod odeljkom Dečije karakteristike;
  - Socioekonomske prednosti;
  - Visoko obrazovanje roditelja;
  - Religioznost.
-

---

### *Karakteristike zajednice*

- Kvalitet susedstva;
  - Sigurno susedstvo;
  - Nizak nivo nasilja u zajednici;
  - Pristupačno stanovanje;
  - Pristup centrima za rekreaciju;
  - Čist vazduh i voda;
- Efektivne škole;
  - Dobro obučeni i dobro plaćeni nastavnici;
  - Vannastavne aktivnosti;
  - Školski resursi za rekreaciju (sport, muzika, umetnosti i sl.);
- Mogućnosti za zapošljavanje roditelja i tinejdžera;
- Dobra javna zdravstvena zaštita;
- Pristup hitnim službama (policija, vatrogasci, hitna pomoć);
- Povezanost sa odraslim mentorima i prosocijalnim vršnjacima.

---

### *Kulturne i društvene karakteristike*

- Politika zaštite dece;
  - Vrednovanje obrazovanje i obezbeđenost resursa za obrazovanje;
  - Prevencija i zaštita od političke opresije i nasilja;
  - Neprihvatanje fizičkog nasilja.
- 

*Treća faza* u istraživanju rezilijentnosti orijentiše se na intervencije koje podstiču rezilijentnost (Prince-Embury, 2013). Koristeći iskustva iz prve dve faze istraživanja rezilijentnosti, istraživači u trećoj fazi nastoje da kreiraju praktične aktivnosti za podsticanje rezilijentnosti. Postoji veliko slaganje među istraživačima da li podsticanje pozitivne adaptacije i prevencija raznih oblika nepoželjnog ponašanja među populacijom koja je u visokom riziku predstavlja dobar test teorije rezilijentnosti. Ovo, na određeni način, predstavlja intervencije koje su vođene teorijom i poprima oblik eksperimenta sa kontrolnom grupom. Treći talas predstavlja sintezu ciljeva, metoda i modela preventivne nauke i studija prirodne rezilijentnosti, a u cilju da se ta saznanja iskoriste za kreiranje rezilijentnosti (Wright et al., 2012).

Poslednja, *četvrta*, faza istraživanja rezilijentnosti inkorporira u sebi prethodne tri faze i fokus stavlja na istraživanje višeslojnih dinamičkih procesa koji leže u pozadini rezilijentnosti, pa se tako javljaju istraživanja genetike, neurobiološke adaptacije, razvoja mozga, ponašanja i sredine (Doty, 2010; Prince-Embury, 2013). Kompleksni načini interakcije bioloških faktora sa individualnim karakteristikama, socijalnim kontekstom i širim okruženjem postaju predmet istraživanja interdisciplinarnih timova (Masten, 2007, 2011).

Verovatno prvo istraživanje rezilijentnosti je sprovela Emmy Werner. Ona je istraživala rezilijentnost dece sa Havajskog ostrva Kauai. Istraživanje je započelo 1955. godine sa svim poznatim trudnicama na ostrvu i deca su ispitivana nekoliko puta tokom odrastanja i odraslog doba - u prvoj, drugoj, desetoj, osamnaestoj, trideset i drugoj i četrdesetoj godini života. Werner se opredelila za ove godine jer one predstavljaju ključne tačke u razvoju poverenja, autonomije, identiteta i bliskosti. Istraživanje je ispitivalo uticaj raznih bioloških i psihosocijalnih faktora rizika, stresnih događaja i protektivnih faktora na razvoj kod multirasne kohorte dece. Obuhvaćeno je 698 dece, a skoro trećina njih (N=210) je rođena i odrasla u siromaštvu, iskusila je pre – i post porođajne komplikacije, razvod, psihopatologiju roditelja i bila je odgajana od roditelja koji nisu imali ni 8 godina obrazovanja. Istraživanje se u početku usmerilo ka istraživanju dečije vulnerabilnosti, da bi se kasnije uvidelo da postoje deca koja se uspešno razvijaju u uslovima povišenog rizika. Utvrđeno je da dve trećine ove dece (koja su imala udruženo četiri ili više rizičnih faktora) do desete godine razvija ozbiljne probleme sa učenjem ili ponašanjem i ima probleme sa mentalnim zdravljem, delinkvencijom ili maloletničkim trudnoćama do navršene osamnaeste godine. Ipak, jedno od troje dece, koja su odrastala u ovakvim uslovima, odraslo je u kompetentnu i pouzdanu osobu. Oni su uspeli u školi, privatnom životu, dobro su se snalazili u društvenim odnosima i imali su realistične poglede na obrazovanje i budući poziv. Do 40. godine ni jedan od ovih pojedinaca nije bio nezaposlen, nisu imali probleme sa zakonom i nisu bili u sistemu socijalne zaštite (Werner, 1993b, 1993a; Werner & Smith, 2001).

Naknadna ispitivanja u odraslom dobu, u 32. i 40. godini života, pokazuju da većina ispitanika, koji su imali probleme u adolescenciji, nemaju više problematične živote ili probleme sa prevladavanjem životnih događaja. Jedan od najznačajnijih događaja koji je podstakao pozitivnu promenu jeste mogućnost nastavka školovanja na koledžima i školama za obrazovanje odraslih. Pored mogućnosti za školovanje, kao faktori koju su doprineli pozitivnoj promeni su

venčanje za stabilnog partnera, sticanje životnih vještina prilikom služenja vojnog roka, okretanje ka religiji i, u manjem broju slučajeva, psihoterapija. Pohađanje koledža i škola za obrazovanje odraslih omogućilo je problematičnim tinejdžerima da nastave školovanje i steknu obrazovne, socijalne i vještine potrebne za rad (Werner, 1993a). Kauai longitudinalna studija pokazala je da je nastavnik i odnos sa njim jedan od najznačajnijih protektivnih faktora iz domena zajednice. Omiljeni nastavnik je često pozitivan uzor i rezilijentna deca su mogla da navedu bar jednog nastavnika koji je za njih bio izvor podrške, koji ih je slušao i podsticao njihov prosocijalni razvoj (Werner, 1995).

Još jedna vrlo bitna longitudinalna studija je Ročester longitudinalna studija (Rochester Longitudinal Study) koju je sproveo Arnold Sameroff kao glavni istraživač u timu koji su još sačinjavali Tim Kasser, Leslie Gutman, Katherine Rosenblum i Ronald Seifer. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi intergeneracijska transmisija mentalnog zdravlja između roditelja sa psihijatrijskim dijagnozama i njihovih potomaka. Studija je započela 1970. godine. Ovo je samo jedna u nizu studija koja se interesovala za uticaj šizofrenije roditelja na decu, ali se Ročester studija razlikovala u tri stvari od ostalih istraživanja. Prvo, za razliku od većine istraživanja koja su se orijentisala na decu školskog uzrasta, Ročester studija se orijentiše na rani uzrast (od rođenja). Drugo, pored šizofrenije, u obzir su uzete i druge dijagnostičke kategorije kako bi se ispitaio njihov uticaj, a posebno uticaj šizofrenije. Treće, uzorak je bio heterogen po mnogim varijablama, posebno u pogledu socioekonomskog statusa i rase. Uzorak su činile trudne žene sa i bez psihijatrijske dijagnoze. Kontrolna grupa je bila stratifikovana na način da odgovara kliničkoj grupi u pogledu godina, rase, socioekonomskog statusa, porodičnog statusa i broja dece. Mereni su različiti ishodi razvoja, kao što su indeks mentalnog razvoja i indeks psihomotornog razvoja na uzrastu od 4 meseca i receptivni govor na uzrastu od 12 meseci koji je meren Pibodijevom skalom za procenu receptivnog govora. Glavni istraživački nalazi bili su da majčina specifična dijagnoza nije povezana sa ranim dečijim ishodima, ali generalni faktori i ozbiljnost simptoma, kao i njihova hroničnost, su bili povezani. Kumulativni sredinski rizici su povezani sa merenim ishodima na svakom stadijumu. Broj rizičnih faktora je bolji prediktor dečijih ishoda, nego bilo koji pojedinačan specifični faktor ili karakteristika deteta (Sameroff, Seifer, Baldwin, & Baldwin, 1993; Sameroff, Seifer, Zax, & Barocas, 1987; Sameroff, Seifer, Zax, & Garmezzy, 1982). Kompetentnost u detinjstvu nije povezana sa rezilijentnošću u kasnijem odraslom dobu, a kao bolji prediktor pozitivnih ishoda u kasnijem periodu pokazao se nivo rizika. Ispitanici su podeljeni u



dve grupe na osnovu kriterijuma kumulativnog rizika i kompetentnosti. Iako su deca koja su imala visok IQ ili visok nivo socioemocionalnog funkcionisanja u četvrtoj godini imala slične skorove sa 18 godina, ali ta povezanost je bila mnogo slabija nego ona između nivoa rizika i uspešnosti prilagođavanja (Sameroff, 1998, 2005).

I neke druge studije su dobile slične nalaze da rezilijentnost u određenom periodu ne mora da predviđa rezilijentnost u kasnijem periodu života. Tako su Moffitt, Caspi, Harrington i Milne (2002) u longitudinalnoj studiji koja je trajala 26 godina utvrdili da oko 25% muškaraca koji tokom adolescencije nisu ispoljavali simptome ili su imali vrlo niske simptome agresivnog ponašanja, za razliku od njihovog detinjstva, u kasnijem dobu imali ilegalna ponašanja. Jaffee, Caspi, Moffitt, Polo-Tomás i Taylor (2007) su utvrdili da trećina dece koja su sa pet godina bila rezilijentna na zlostavljanje u svojoj sedmoj godini ne pokazuju rezilijentnost, iako je značajno veća verovatnoća da će deca u svojoj sedmoj godini biti rezilijentna ako su bila u petoj godini, poredeći sa decom koja u petoj godini nisu bila rezilijentna. Nešto drugačiji rezultati su dobijeni u Projektu kompetentnost, koji se obuhvatao opštu populaciju bele dece srednje klase. Prateći decu od osnovne škole do odrasle dobi istraživači su ustanovili kontinuitet rezilijentnosti tokom vremena (Masten et al., 2004).

Norman Garmezy je sedamdestih godina prošlog veka započeo sa istraživanjem rezilijentnosti i saradivao je sa mnogim drugim istraživačima u oblasti psihologije i psihijatrije. Tokom vremena je u svoj istraživački tim uključio dosta studenata. Studije rizika u Minesoti su zainteresovale Garmezija za istraživanje kompetencija, pritom fokusirajući se na manifestne kompetencije kao ključni indikator adaptacije. Studije rizika su nastojale istražiti koliko dobro deca funkcionišu u odsustvu ili ranim počecima psihopatologije. Negde oko 1974. godine svoju istraživačku grupu naziva Projekat kompetencija. Istraživanje rezilijentnosti i kompetencija koje je usledilo naziva se longitudinalna studija Projekta kompetencije (Project Competence Longitudinal Study, skr. PCLS). Cilj ove studije je bio da se prouči rezilijentnost, a posebno da se traga za protektivnim procesima koji mogu objasniti dečije prevladavanje negativnih događaja kako bi se pokazala kompetentnost kod kuće i u školi. Samo istraživanje nije započelo kao longitudinalno, nego kao dve krossekcione studije obavljene 1977. i 1978. godine u dve gradske škole, ali kasnije je nastavljena kao longitudinalna studija. Studija je uključivala 205 učenika (91 dečak i 114 devojčica, uključujući 26 parova sibringa) trećeg i šestog razreda, od ukupno oko 600

učenika koji su pohađali ove razrede. Nakon inicijalnog ispitivanja učenika (i intervju sa roditeljima) podaci su prikupljeni još nekoliko puta. Sedam godina nakon inicijalnog ispitivanja podaci su prikupljeni putem pošte od 88% prvobitnog uzorka. Tri godine nakon toga su podaci prikupljeni lično i 98% ispitanika kohorte je učestvovalo. I deset godina nakon trećeg prikupljanja podataka, dvadeset godina nakon inicijalnog prikupljanja, podaci su prikupljeni ili poštom ili telefonom od 90% originalnih ispitanika (Masten, 2014; Masten & Tellegen, 2012; Shiner & Masten, 2002). Rezultati ovog istraživanja bili su u skladu sa prirodom uzorka koji je bio prigodne vrste, iz gradskih škola, uz uzimanje manifestnih kompetencija kao kriterijuma evaluacije adaptivnog ponašanja. Neki od značajnijih rezultata koji su dobijeni ovim istraživanjem su:

- Rezilijentne osobe imaju veći kapacitet za adaptaciju;
- Kompetentnost i rezilijentnost imaju izvestan kontinuitet i koherentnost tokom vremena. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da kompetentnost i rezilijentnost imaju svoj kontinuitet kroz detinjstvo, adolescenciju i sve do odraslog doba, odnosno postoji velika verovatnoća da će osobe koje su inicijalno klasifikovane kao kompetentne, rezilijentne ili maladaptivne biti i nakon 10 ili 20 godina svrstane u iste te kategorije;
- Uprkos stabilnosti u kompetentnosti i rezilijentnosti pojedinaca, postoje slučajevi kada tokom vremena pojedinci pređu iz maladaptivne grupe u rezilijentnu grupu i to se najčešće događa u tranziciji u odraslo doba. Većina njih su bile žene, kao i u Kauai studiji;
- Kompetentnost je multidimenzionalna; i
- Kompetencija odraslih ima svoje korene u detinjstvu. Dobri ishodi u ranom odraslom dobu imaju svoje korene u detinjstvu i to u kompetentnosti u višestrukim domenima, ličnosti i porodičnim kvalitetima. Adaptivna deca najčešće postaju adaptivni odrasli ljudi (Masten & Tellegen, 2012).

Ročester projekat rezilijentne dece (The Rochester Child Resilience Project, RCRP) uključuje u sebe nekoliko krossekcionih i longitudinalnih studija. Istraživanja se orijentišu na siromašnu decu, pretežno decu rasnih ili etničkih manjina (55% - 75%) koja žive u gradovima i imaju istoriju jakih stresnih događaja. Prva studija trajala je dve godine, obuhvatala je decu od četvrtog razreda do njihovog šestog razreda. Podaci su dobijeni iz tri izvora: testiranje dece,

intervjui sa decom i intervjui sa roditeljima. Korišćeno je 11 mera prilikom testiranja, kao što su samovrednovanje prilagođavanja, percipirana kompetentnost, empatija, lokus kontrole, veština prevladavanja, veština socijalnog rešavanja problema, anksioznost, depresija, socijalna podrška i atribucija vlastite kontrole. Nakon testiranja sva deca su bila intervjuisana u školi, a nakon toga sproveden je opsežan intervju sa roditeljima. Deca su bila podeljena u dve grupe – grupu rezilijentnih na stres i grupu onih koji su pogođeni stresom. Istraživanjem je utvrđeno da grupa dece koja su rezilijentna ostvaruje više skorove na svim merama testa, u odnosu na decu koja su neotporna na stres. Pet je varijabli koje sa 84% tačnosti mogu da svrstaju ispitanike u neku od ove dve grupe: empatija, osećaj lične vrednosti, socijalno rešavanje problema, atribucija kontrole i samopoštovanje. Iz intervjua sa decom izdvojene su neke diskriminatorne varijable, kao na primer osećaj efikasnosti, pozitivna očekivanja od budućnosti i pozitivno viđenje odnosa sa roditeljima (Cowen, Work, Wyman, et al., 1992; Parker, Cowen, Work, & Wyman, 1990; Wyman et al., 1992). Rezultati dobijeni intervjuima sa roditeljima osvetlili su dodatno podatke dobijene od učenika. Za svaki razvojni period otkriveno je nekoliko prediktora rezilijentnosti. Tokom detinjstva to su uključenost oca u vaspitanje, nerazdvajanje primarnog negovatelja i deteta, lak temperament i rano postizanje razvojnih zadataka. Tokom predškolskog perioda izdvojili su se lak temperament i dobar odnos između roditelja i deteta, a tokom školskog uzrasta to su roditeljski osećaj efikasnosti, konzistentna, autoritarna i godinama primerena disciplina, optimizam u vezi sa dečijom budućnošću, roditeljski pozivan self koncept i dobri resursi podrške (Wyman et al., 1991). Tri godine nakon ovog istraživanja ponovo su prikupljeni podaci od učenika, kada su upisivali srednju školu. Učenička pozitivna percepcija budućnosti je prediktor boljeg prilagođavanja tri godine kasnije, dok su visoki skorovi na merama vlastite vrednosti i uspeha u čitanju dobri prediktori za kasnije (ne)korišćenje droge i alkohola (Cowen, Work, & Wyman, 1992; Wyman, Cowen, Work, & Kerley, 1993).

Druga studija u okviru Projekta bila je proširenje prethodno opisane studije i obuhvatala je visoko stresiranu sedmo- i osmogodišnju gradsku decu. Studija je metodološki ista kao i prethodna, samo je došlo do određenih promena u prikupljanju podataka od dece, a te modifikacije je zahtevala razlika u uzrastu dece uključene u drugo istraživanje. Rezultati su, takođe, slični prethodnom istraživanju. Rezilijentna deca su postizala bolje rezultate u prilagođavanju, kompetentnosti, inteligenciji, kontroli, empatiji i socijalnom rešavanju problema. Podaci dobijeni od roditelja govore da rezilijentna deca imaju lakši temperament i da brže postižu razvojne zadatke,

da su odnosi sa roditeljima pozitivni i da roditelji imaju konzistentan način disciplinovanja dece (Hoyt-Meyers et al., 1995; Wyman et al., 1999). Deca su nakon inicijalnog istraživanja ispitivana opet nakon godinu i po do dve. Oko 90% posto prvobitnog uzorka bilo je obuhvaćeno naknadnim ispitivanjem. Glavni nalazi su bili: rezilijentna deca i dalje su bolja u prilagođavanju, kompetentnosti, empatiji i socijalnom rešavanju problema. Četiri varijable sa verovatnoćom od 75% diskriminišu decu na rezilijentnu i nerezilijentnu: konformiranje pravilima, percepcija vlastite vrednosti, socijalno rešavanje problema i kontrola (Cowen et al., 1997).

Iako se iz pregleda talasa istraživanja zaključiti da se istraživanja rezilijentnosti među visokorizičnom populacijom ili istraživanje korelata rezilijentnosti tiču samo prvog i drugog talasa i da su istorijski fiksirane u određenom vremenskom periodu, to ipak nije tako jer se istraživanje ovih tema nastavlja i do dan danas (npr. Asakura, 2019; Aydin Sünbül & Yerin Güneri, 2019; Brogden & E. Gregory, 2019; Lee, Blackmon, Lee, Cochran Jr., & Rehner, 2019; Leipold, Munz, & Michéle-Malkowsky, 2019). Sve je više longitudinalnih i krossekcionih istraživanja koje sa različitih aspekata osvetljavaju koncept rezilijentnosti. U daljem pregledu biće predstavljena neka od značajnijih istraživanja rezilijentnosti.

Deca koja imaju iskustvo zlostavljanja u porodici imaju povišen rizik od nastanka različitih emocionalnih, bihevioralnih i socijalnih problema u prilagođavanju. Ipak, postoje deca koja uprkos teškim okolnostima zlostavljanja nemaju negativne ishode, odnosno oko 15-20% dece koja su zlostavljanja pokazuju rezilijentno funkcionisanje. U studiji koja je ispitivala rezilijentnost dece koja su fizički zlostavljana ustanovljeno je da deca koja su fizički zlostavljana imaju za 1.5 puta veću verovatnoću da ispolje kliničke nivoe agresivnog ponašanja, nego deca koja nisu zlostavljana. Ova povezanost ustanovljena je prilikom prvog merenja, ali ne i kod drugog. Moguće objašnjenje može biti da je bitan uzrast prilikom objašnjavanja mehanizma povezanosti zlostavljanja i agresivnog ponašanja. Istraživanje je longitudinalnog karaktera i u njemu je učestvovalo 1207 dece. Prosečni uzrast u prvom momentu merenja bio je 6.94 godine ( $SD = 1.99$ ) i 8.24 godine ( $SD = 2.06$ ) u drugom periodu merenja. Preko 65% roditelja bilo je mlađe od 35 godina i skoro 70% je imalo srednje obrazovanje ili diplomu višeg nivoa školovanja. Istraživanjem su dobijeni podaci koji su u skladu sa teorijom rezilijentnosti prema kojoj su protektivni faktori povezani sa nižom verovatnoćom negativnih ishoda, u ovom slučaju agresivnim ponašanjem. Blagostanje i

prosocijalno ponašanje dece i blagostanje roditelja pokazali su se kao dobri protektivni faktori koji smanjuju verovatnoću agresivnog ponašanja (Holmes et al., 2015).

Hyman i Williams (2001) su istraživali protektivne faktore u uzorku devojčica koje su preživele seksualno nasilje. One su intervjuisane u detinjstvu i kasnoj adolescenciji. Prediktori rezilijentnosti u ovom uzorku su stabilna porodica, manja ozbiljnost seksualnog zlostavljanja, odsustvo istorije maloletničkog hapšenja, završetak srednje škole i odsustvo seksualne reviktimizacije u odraslom dobu. U drugoj studiji seksualno zlostavljanih devojčica kao faktori povezani sa rezilijentnošću izdvojili su se socijalna povezanost, zadovoljstvo životom i adaptivne strategije prevladavanja stresa (Banyard & Williams, 2007). U istraživanju koje su sproveli Collishaw i saradnici (2007) ustanovljeno je da je rezilijentno 45% osoba koje su pretrpele nasilje u detinjstvu. Nizak neuroticizam, odsustvo mentalnih poremećaja u adolescenciji, pozitivna percepcija roditeljske brige, dobri odnosi sa vršnjacima u adolescenciji i stabilni odnosi u odraslom dobu su povezani sa rezilijentnošću. Socijalna kompetentnost i kvalitet odnosa sa starateljem nakon zlostavljanja su takođe povezani sa rezilijentnošću (Rajendran & Videka, 2006).

U longitudinalnoj studiji žrtava porodičnog nasilja koja je pratila 190 dece (95 dečaka i 95 devojčica) i njihove majke tokom tri godine (na uzrastu deteta od dve, tri i četiri godine) ustanovljeno je da rezilijentna deca imaju lak temperament i nedepresivne majke, kao protektivne faktore. Čak 54% dece koja su bila izložena porodičnom nasilju su svrstana u kategoriju rezilijentnih, što sugeriše da je pozitivna adaptacija uprkos riziku uobičajena i odvija se u sklopu normalnog razvoja. Frekvencija izloženosti porodičnom nasilju ne predviđa rezilijentnost, indikujući da postizanje uspešne adaptacije nije u direktnoj vezi sa izloženošću manjim nivoima negativnih događaja. Ipak, prolongirana izloženost porodičnom nasilju pre sprečava javljanje pozitivne adaptacije, nego što direktno dovodi od negativnih ishoda. Što je duža izloženost porodičnom nasilju, to je manji broj pozitivno adaptirane dece. Istraživanjem se došlo i do zaključka da nije ista povezanost rezilijentnosti i konstantnog i intermitentnog porodičnog nasilja. Konstantna izloženost porodičnom nasilju je povezana sa internalizovanim i eksternalizovanim poremećajima, dok je intermitentna izloženost (samo jedno izlaganje, rano izlaganje, nekontinuirana izloženost i sl.) povezana sa rezilijentnošću. Deca koja nisu konstantno izložena stresu mogu da imaju dobrobiti od perioda bez stresa i relativno stabilnog nivoa porodičnog funkcionisanja. Istraživanjem su takođe utvrđeni specifični porodični i individualni faktori koji

predviđaju pripadnost jednoj od četiri kategorije – rezilijentni, vulnerabilni, kompetentni i nerezilijentni. Novčana primanja, rasa, pozitivno roditeljstvo, lak dečiji temperament, dečije kognitivne sposobnosti, depresija majke i stresni događaji su dobri prediktori pripadnosti nekoj od navedenih grupa. Rezilijentna deca, svakako, imaju veći broj protektivnih faktora i nizak nivo rizika. Rezilijentna deca imaju majke sa manje depresivnih simptoma i lak temperament, u poređenju sa vulnerabilnom decom, dok ostali faktori ne predviđaju pozitivnu adaptaciju (Martinez-Torteya, Anne Bogat, Von Eye, & Levendosky, 2009).

Norris i saradnici (2009) su u longitudinalnim studijama nakon poplave u Meksiku 1999. godine i terorističkog napada u Njujorku 2001. godine nastojali da utvrde putanje reakcije na traumu (rezistentnost, ponavljanje, rezilijentnost, odložena disfunkcija, hronična disfunkcija i oporavak). Uzorak je činilo 653 domaćinstva iz Meksika i 2752 ispitanika iz Njujorka. Inicijalni intervju sa ispitanicima u Meksiku sproveden je 6 meseci nakon poplava, a naknadni intervjui su sprovedeni 12, 18 i 24 meseca nakon poplava. Ispitanici u Njujorku su prvi put intervjuisani 6 meseci nakon terorističkog napada, te 18 i 30 meseci nakon napada. Sve putanje reakcije na traumatični događaj su bile prisutne u ovom uzorku, osim ponavljanja. Iako su oba traumatična događaja bila vrlo ozbiljna, jedna trećina u Meksiku i jedna polovina ispitanika u Njujorku su pokazala rezistentnost na traumu, odnosno nisu doživeli ništa više od blagog distresa (okarakterisan sa manje od 3 simptoma PTSP-a). Rezilijentnost je prisutna kod 10% ispitanika u Njujorku i kod 32% ispitanika u Meksiku. U Njujorku rezilijentne osobe su doživljavale srednje nivo distresa i vrlo brzo se stanje popravilo do slabijih oblika distresa i na kraju do stanja bez distresa. U Meksiku rezilijentne osobe su pokazivale ozbiljne znake distresa (više od 9 simptoma PTSP-a), ali se njihovo stanje u drugoj tački merenja popravilo (4-8 simptoma PTSP-a). Oporavak, koji se od rezilijentnosti razlikuje samo po trajanju, karakterističan je za 11% ispitanika u Meksiku i 9% ispitanika u Njujorku. Odloženu disfunkciju ima 14% ispitanika u Njujorku, dok 22% ispitanika ima hroničnu disfunkciju u Meksiku i 15% ispitanika u Njujorku (Norris et al., 2009).

Još jedna studija bavila se rezilijentnošću nakon terorističkog napada u Njujorku 2001. godine. Istraživanje je uključilo 2752 ispitanika koji su bili telefonski intervjuisani šest meseci nakon događaja. Kao kriterijum uspešne adaptacije uzeto je postojanje samo jednog ili nijednog simptoma PTSP-a. Cilj studije bio je da se utvrdi rezilijentnost nakon katastrofe u sociokulturnom kontekstu. Rezilijentni ispitanici pokazivali su niske nivo distresa, koji su čak bili i niži od nivoa

nacionalnog nekliničkog uzorka. Rezilijentne osobe takođe manje konzumiraju psihoaktivne supstance. Rezultati analize su utvrdili sledeće korelate rezilijentnosti: pol, godine, etnicitet, obrazovni nivo, odsustvo depresije i zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, dobra socijalna podrška, manje hroničnih bolesti, manje direktna izloženost napadu, manje ranijih stresora i odsustvo iskustva naknadnih stresnih događaja posle 11. septembra (Bonanno et al., 2007).

Istraživanje rezilijentnosti nakon cunamija 2004. godine u Indoneziji obuhvatalo je decu 11 – 15 godina. Istraživanje je bilo kvalitativnog karaktera, sprovedeno putem participativnog posmatranja i intervju sa 50 dece u tri kampa za žrtve cunamija u Indoneziji. Šestoro dece su identifikovana kao rezilijentna, prema kriterijumu sposobnosti da se adaptiraju na različite negativne događaje u novim uslovima koji predstavljaju višestruke pretnje po njihov razvoj. Rezilijentna deca su bila sposobna da žive uobičajene živote – idu u školu, druže se sa vršnjacima, izvršavaju svakodnevne obaveze, razvijaju zdrave veze sa roditeljima ili starateljima, učestvuju u religijskim aktivnostima i sl. Faktori koji su doprineli rezilijentnosti su i unutrašnji i spoljašnji. Unutrašnji protektivni faktori su snažna unutrašnja motivacija za oporavkom, otvorenost, samoodgovornost, religioznost i smisao za humor. Od spoljašnjih faktora izdvojili su se podrška značajnih odraslih, religijske aktivnosti, mogućnost učestvovanja u tradicionalnim aktivnostima (pre svega igranje u grupi), pristup prirodnim resursima za rekreaciju i uključenost u strukturiranu igru (Hestyanti, 2006).

Meyer sa saradnicima je sproveo istraživanje rezilijentnosti kod ratnih veterana koji su bili u ratu u Iraku i Avganistanu (N=345). Istraživani su prediktori rezilijentnosti nakon izlaganja traumatskom događaju. Analizirane su tri kategorije prediktora: lične osobine, samoizveštena rezilijentnost i psihološka fleksibilnost. Iako osobine ličnosti objašnjavaju određeni deo varijanse rezilijentnosti, nakon uključivanja u model simptoma PSTP-a i depresije, ni jedna osobina ličnosti nije više značajan prediktor rezilijentnosti. Samoizveštena rezilijentnost se ne pokazuje kao značajan prediktor rezilijentnosti nakon izlaganja traumatičnom događaju. Psihološka fleksibilnost objašnjava jedinstven deo varijanse, čak i nakon što se u model uključe simptomi PTSP-a i depresije. Čak i nakon što se svi faktori uključe u regresioni model psihološka fleksibilnost, pored ozbiljnosti simptoma PTSP-a, ostaje jedini prediktor rezilijentnost (McGiffin, Galatzer-Levy, & Bonanno, 2019).

Još jedno longitudinalno istraživanje o psihosocijalnom funkcionisanju nakon izlaganja traumi sprovodi su DeRoos Cassini i saradnici. Uzorak je činilo 330 ispitanika koji su imali povrede nakon jednokratnog traumatičnog incidenta i bili su primljeni u regionalni medicinski trauma centar u Midvestu (Midwest). Ispitanici su ispitivani neposredno nakon traumatičnog događaja, zatim nakon meseca dana, nakon tri meseca i nakon šest meseci. Rezultati indikuju da četiri putanje najbolje mogu da objasne različite oblike funkcionisanja tokom perioda hospitalizacije i 6 meseci nakon hospitalizacije. Većina ispitanika, oko 60%, ima stabilnu putanju bez ili sa malo simptoma PTSP-a, 20% ispitanika ima hronične simptome, 13% ispitanika ima inicijalni visok nivo PTSP-a koji se smanjuje tokom šest meseci, dok veoma mali broj ispitanika ima inicijalno umerene simptome koji se pogoršavaju nakon 6 meseci (odložena disfunkcija). Više godina obrazovanja predstavlja protektivni faktor, smanjujući verovatnoću odloženih ili ponavljajućih simptoma PTSP-a. Samoefikasnost u suočavanju sa stresom je takođe jedan od protektivnih faktora. Veća samoefikasnost u suočavanju sa stresom smanjuje verovatnoću javljanja hroničnih simptoma, u odnosu na rezilijentnu putanju, ali isto tako u odnosu na rezilijentnu putanju samoefikasnost u suočavanju sa stresom povezana je sa povećanom verovatnoćom odloženih simptoma. Autori ovako nekonzistentne rezultate tumače neophodnošću postojanja optimalnih nivoa samoefikasnosti u suočavanju sa stresom (DeRoos-Cassini, Mancini, Rusch, & Bonanno, 2010). U ovom istraživanju se pod rezilijentnom putanjom podrazumevala ona putanja u kojoj su ispitanici imali mali broj simptoma, dok je oporavak putanja gde su ispitanici inicijalno imali visok nivo simptoma koji se smanjuje tokom šest meseci. Ovakvo određenje rezilijentnosti se više poklapa sa prvobitnim viđenjem rezilijentnih osoba kao onih koji su otporni na stres (Prince-Embury, 2008b), a ne osoba koje se relativno brzo oporave nakon stresa. Dužina oporavka je ono što razlikuje oporavak od rezilijentnosti (Norris et al., 2009).

Fergusson i Horwood su sproveli longitudinalnu studiju povezanosti rezilijentnosti i različitih negativnih iskustava u detinjstvu koja je trajala 21 godinu. Uzorak je činila kohorta od 1265 dece koja su rođena u Krajstčercu na Novom Zelandu (Christchurch, New Zealand) tokom četiri meseca sredinom 1977. godine. Kohorta je bila ispitivana na rođenju, sa 4 meseca, godinu dana, te svake godine do uzrasta od 16 godina, zatim sa 18 i 21 godinu. Podaci su prikupljeni iz višestrukih izvora: intervjui sa roditeljima, samoizveštaji, psihološko testiranje, izveštaji nastavnika, medicinski i policijski podaci. Za razliku od istraživanja u kojima je ispitivano delovanje samo jednog specifičnog faktora na funkcionisanje, u ovom istraživanju ispitanici su



imali iskustvo višestrukih negativnih događaja kao što su socioekonomski problemi, porodični konflikti, izloženost porodičnom nasilju i slično. Rezultati ukazuju da relacija rizičnih faktora i ishoda nije modifikovana delovanjem rezilijentnih faktora, što ukazuje na činjenicu da rezilijentni faktori imaju funkciju kompenzacije rizičnih faktora. Ustanovljeni su rezilijentni faktori kao što su pol, ličnost, druženje i privrženost. Pol je faktor koji kompenzuje delovanje rizičnih faktora. Ustanovljeno je da je muški pol povezan sa manjom stopom internalizovanih problema, a ženski pol sa manje eksternalizovanih problema. Iz domena ličnosti kao rezilijentni faktori povezani sa eksternalizovanim problemima izdvojeni su nisko traženje novina i visoko samopouzdanje, a u slučaju internalizovanih problema rezilijentni faktori su nisko traženje novina i nizak neuroticizam. Nadalje, izbegavanje druženja sa delinkventnim vršnjacima ima kompenzatornu funkciju na delovanje rizičnih faktora iz domena porodice povezanih sa eksternalizovanim problemima, dok snažna privrženost roditeljima je faktor koji je povezan sa manje internalizovanih problema u slučaju porodičnih rizika. Takođe, uočen je kumulativni efekat rezilijentnih faktora. Rezilijentni faktori se nadodaju i kombinuju jedni sa drugima kako bi ublažili delovanje rizičnih faktora na internalizovane i eksternalizovane probleme (Fergusson & Horwood, 2003).

U prospektivnoj studiji od predškolskog perioda do adolescencije Wong i saradnici su proučavali putanje bihevioralne kontrole i rezilijentnosti u povezanosti sa ranim započinjanjem korišćenja droge i alkohola. Bihevioralna kontrola je operacionalizovana kao tendencija da se izrazi ili zadrži izražavanje impulsa, motornih odgovora i ponašanja. Uzorak je sačinjavalo 514 dece roditelja alkoholičara, 71% dečaka. Odrastanje u porodici sa roditeljem koji je alkoholičar predstavlja značajan faktor rizika za rani početak korišćenja alkohola. Deca alkoholičara su u tri puta većem riziku da započnu pijeње u dobi od 14 godina i četiri puta je veća verovatnoća da će iskusiti pijanstvo do 17. godine života. Bihevioralna kontrola se povećavala tokom vremena, dok je rezilijentnost ostajala stabilna. Nizak početni nivo bihevioralne kontrole i slab napredak u razvoju bihevioralne kontrole, te niska rezilijentnost u trećoj i četvrtoj godini su povezani sa ranim početkom korišćenja alkohola i droge (Wong et al., 2006).

Veselska i saradnici su istraživali povezanost rezilijentnosti i samopoštovanja sa rizičnim ponašanjima u adolescenciji (pušenje i korišćenje kanabisa). Uzorak se sastojao od 3694 adolescenata uzrasta od 13 do 16 godina, od kojih 49% muških ispitanika. Istraživanje je pokazalo da samo loše samopoštovanje ima uticaja na rani početak pušenja i korišćenja kanabisa, a kada je

dodat faktor rezilijentnosti ta veza je ostala gotovo nepromenjena. Devojčice sa niskim samopoštovanjem će verovatnije razviti internalizovane probleme (depresija, poremećaji ishrane ili anksioznost), a dečaci eksternalizovane probleme (agresija, nasilje, ponašanja rizična po zdravlje). Rezilijentni adolescenti, u odnosi na svoje vršnjake koji su manje rezilijentni, se manje angažuju u rizičnim ponašanjima po zdravlje (Veselska et al., 2009).

Odrastanje u visoko rizičnom susedstvu je povezano sa lošom adaptacijom mladih. Longitudinalno istraživanje prediktora rezilijentnosti u uslovima odrastanja u visokorizičnom susedstvu obuhvatilo je 877 ispitanika. Manje negativnih događaja i izostanak druženja sa delinkventnim vršnjacima su prediktori promene u rezilijentnosti. Visok nivo roditeljskog nadzora, vezanost za porodicu, uključenost u vannastavne aktivnosti, manje negativnih događaja, izostanak druženja sa delinkventnim vršnjacima i odsustvo roditeljskog neslaganja su varijable koje previđaju bolje prilagođavanje. Sa longitudinalne perspektive prediktori rezilijentnosti su vezanost za roditelje i nastavnike, uključenost u vannastavne aktivnosti, nizak nivo nesuglasica između roditelja, manje negativnih događaja i odsustvo delinkventnih vršnjaka (Tiet, Huizinga, & Byrnes, 2010).

Prilagođavanje na hroničnu invalidnost je značajan problem koji se razmatra u rehabilitacionim naukama i važan je javno zdravstveni problem zbog mogućih maladaptivnih obrazaca koji ga prate. Ispitivanje uticaja socioekonomskih resursa na rezilijentnost i depresiju koji prate hroničnu invalidnost obuhvatilo je 3204 ispitanika koji su ispitivani od trenutka saznanja da imaju fizičku invalidnost (definisanu kao nemogućnost samostalnog obavljanja bar jedne svakodnevne aktivnosti) i u narednih šest godina. Identifikovane su četiri putanje reakcije na hroničnu invalidnost: rezilijentnost (56.5% ispitanika), depresivna epizoda (17.2%), reminentna depresija (13.4%) i hronična depresija (12.9%). Socioekonomske varijable su konzistentan prediktor rezilijentnosti. Rezilijentne osobe su materijalno imućnije i imaju viši nivo obrazovanja. Pristup socioekonomskim resursima može da umanja delovanje stresnih životnih događaja (McGiffin et al., 2019).

Rezilijentnost i adaptacija se razlikuju među kulturama. Rezilijentnost u sebe bi trebala da inkorporira kulturnu dimenziju koja se odnosi na socijalne, političke, interpersonalne i porodične okolnosti pojedinca koji deluju kao naočare kroz koje pojedinac vidi svet. U multinacionalnom istraživanju rezilijentnosti nakon izlaganja traumatičnom događaj učestvovalo je 200 odraslih koji

su preživeli traumu. Najveći deo uzorka bio je iz SAD (48.5%), zatim iz Indije, Šri Lanke i Filipina (33.5%), a ostatak je bio iz još 15 zemalja. Većina su bili belci (44%), zatim Azijati (33.5%), Latino Amerikanci (9%), Afro Amerikanci (5%) i ostali (8%). U pogledu religije najviše je bilo hrišćana (27%), zatim sledi hinduizam (25.5%), judaizam (1.5%), islam (1%) i ostali (4%). Rezultati ukazuju da među multinacionalnim uzorkom postoji visok nivo izloženosti traumatičnom događaju i posttraumatskih simptoma, zajedno sa visokim nivoom rezilijentnosti i značajnom razlikom među grupama. Ispitanici koji su se identifikovali kao Azijati ili Južni Azijati su rezilijentniji, imaju izražen etnički identitet i koriste religijske strategije prevladavanja stresa više nego druge grupe ispitanika. I nakon kontrole etničkog identiteta i religijskih strategija prevladavanja stresa etnicitet se pokazuje kao dobar prediktor rezilijentnosti (Raghavan & Sandanapitchai, 2019).

Ekološke i transakcione teorije ishoda adaptacije u detinjstvu često povezuju sa porodičnim siromaštvom, lošim susedstvom i negativnim životnim događajima. U istraživanjima se ova tri faktora sagledavaju odvojeno ili kombinovano kao kumulativni indeks rizika. Kada se ovi faktori posmatraju zasebno onda je njihova prediktivna moć ishoda u detinjstvu smanjena, a kada se posmatraju kao kumulativni indeks rizika propušta se prilika da se, sa stanovišta ekološkog pristupa, ispita uticaj distalnih faktora rizika na proksimalne, koji mogu da služe kao medijatori ili moderatori relacije distalnih faktora rizika i ishoda (Flouri, Midouhas, Joshi, & Tzavidis, 2015). Izučavanja rezilijentnosti u uslovima višestrukih rizičnih faktora ne daju toliko ohrabrujuće rezultate kao istraživanja rezilijentnosti u uslovima delovanja jednog rizičnog faktora. U istraživanjima adaptacije u uslovima delovanja jednog rizičnog faktora procenat rezilijentnih osoba je veći nego u slučaju delovanja višestrukih faktora rizika. U većini studija rezilijentnosti u uslovima delovanja jednog faktora rizika procenat rezilijentnih osoba kreće se u rasponu od 40 do 60%, dok u uslovima višestrukih rizika taj procenat se kreće od 10 do 25% (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008).

## 1.4.Privrženost školi

### 1.4.1. *Određenje privrženosti školi i srodnih termina*

Škola je jedna od najvažnijih institucija u kojima se razvija prosocijalno ponašanje adolescenata. Iako je primarna uloga škole obrazovna, učenici u školi dobijaju i mnogo više. Škola je mesto interakcije, razvijanja interpersonalnih veština, samoizražavanja, razvoja selfa i slično (Henry & Slater, 2007). Postoji nekoliko različitih termina kojima se opisuje odnos učenika prema školi i oni se neretko koriste bez pravljenja jasne distinkcije među njima, pa tako se često ne pravi razlika između vezanosti za školu (school bonding) i privrženosti školi (school attachment) (npr. Roviš & Bezinović, 2011).

Privrženost školi se definiše kao osećaj pripadnosti školi, kao mreža odnosa sa vršnjacima i školskim osobljem i kao lični osećaj učenika da je učenje povezano sa njihovim životima. Konstrukt koji je suprotan privrženosti školi je školska alijenacija ili nepovezanost sa školom, a koji se posmatra kao osećaj izolovanosti iz škole i osećaj neželjenosti u školi. Školska alijenacija ima svoje bihejvioralne ishode kao što su povlačenje iz školskih aktivnosti, problemi sa disciplinom, odustajanje od škole, neredovno pohađanje časova ili stavovi koji su negativni prema školi (Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley, 1996). Privrženost školi se opisuje kroz osećaje koje učenik ima za nastavnike i školu, tj. koliko mu je stalo do škole i odnosa koje uspostavlja u njoj (Roviš & Bezinović, 2011).

Istraživači, generalno, prilaze izučavanju privrženosti školi sa različitim određenjima samog predmeta proučavanja. Tako Dworkin definiše privrženost školi kao afektivnu privrženost koju osoba ima prema osobi, objektu, ulozi ili okruženju, a ta veza je istrajna. Faktori koji doprinose privrženosti školi jesu prestiž ili popularnost u školi, osećaj korisnosti ili vrednovanje učenja kao bitne aktivnosti i relevantne za život učenika i osećaj pripadanja školi. Goodenow posmatra privrženost školi kroz hijerarhiju potreba Maslowa i napominje da kad je zadovoljena potreba za pripadanjem onda se javljaju i snažniji motivi za učenjem. Prema teoriji Maslowa ukoliko nisu zadovoljene niže potrebe onda osoba neće ostvarivati više ciljeve. Shodno tome, učenici koji se ne osećaju prihvaćeno u školi imaju problema u ostvarivanju akademskih ciljeva

(Mouton et al., 1996). Privrženost školi ne odnosi se na neki pojedinačni interpersonalni odnos u školi, nego na emocionalni odnos prema školi uopšteno i zato reprezentuje uopšteni emocionalni odnos prema školi kao celini (Guay, Denault, & Renauld, 2017).

Teorija socijalne kontrole je dominantna teorija u odnosu na koju se analizira privrženost školi. Prema Hirschi-jevoj teoriji, teoriji socijalne kontrole, privrženost učenika školi biće veća što su više nagrađivani za uključenost u školski život. Mnoga istraživanja su potvrdila povezanost koja postoji između nagrada za uključenost u školi i privrženosti školi. Intervencije koje žele da povećaju privrženost školi svoju bazu pronalaze u Hirschi-jevoj teoriji i nastoje da učenicima obezbede uslove za smislenu i pozitivnu uključenost u školski život, razvijaju kod učenika veštine koje su potrebne za uključenost i nagrađuju ih. Intervencije na nivou učionice uključuju interaktivne metode poučavanja, rad u malim grupama i podsticanje za uključivanje učenika u školu, dok se intervencije na školskom nivou orijentišu na vannastavne aktivnosti i pomoć zajednici. Pored Hirschi-jeve teorije objašnjenja privrženosti školi postoje i još neki pokušaji objašnjenja. Jedno od tih objašnjenja je pristupanje privrženosti školi sa stanovišta motivacione perspektive. Prema ovom shvatanju učenici će više biti privrženi školi ukoliko škola može da izađe u susret i zadovolji njihove potrebe za interpersonalnim odnosima i autonomijom. Prema ovom modelu privrženost školi je odraz emotivnog odgovora i uključenosti nakon što su učenikove potrebe za pripadanjem zadovoljene u školi (Hill & Werner, 2006).

Privrženost školi je afektivna komponenta, odnosi se na stepen u kom učenici osećaju da se deo školske zajednice. Treba je razlikovati od vrednovanja obrazovanja, jer se privrženost školi odnosi na osećaja prema školi, a vrednovanje obrazovanja odnosi se na značaj koji učenici pridaju obrazovanju i sticanju diplome. Ponekad se ova dva koncepta kombinuju u jedan koncept koji se naziva orijentacija prema školi ili vrednovanje škole. Takođe, potrebno je razlikovati privrženost školi i uključenost u školu. Dok privrženost predstavlja afektivnu komponentu, uključenost predstavlja bihejvioralnu komponentu u smislu učeničke participacije u školi. Ova distinkcija između privrženosti i uključenosti nije nova. Finn je osamdesetih godina pravio razliku između afektivne komponente koju je nazivao identifikacija sa školom i bihejvioralne komponente koju je nazivao participacija. Svakako je da su ova dva pojma blisko povezana, jer učenici koji su privrženi školi će biti i uključeni u školski život (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001). Iako se definicije privrženosti školi razlikuju od autora do autora, ono što je zajedničko u svima su osećanja učenika

prema školi i ljudima u školi (Diaz, 2005; Libbey, 2004; Maddox & Prinz, 2003; Mouton et al., 1996).

Neki od srodnih termina privrženosti školi su vezanost za školu (school bonding), i sa njom povezani termini posvećenost školi (school commitment) i osećaj pripadnosti školi (sense of belonging to school), zatim povezanost sa školom (school connectedness) i školsko angažovanje (school engagement).

Vezanost za školu (school bonding), opisuje se kao sistem stavova, osećanja, motivacionih činilaca i bihevioralnih namera u vezi sa vlastitom školom i procesom školovanja (Roviš & Bezinović, 2011), kao percepcija odnosa učenika i nastavnika i stepen u kome učenici osećaju da nastavnici brinu o njima (Murray & Greenberg, 2000). Vezanost za školu odnosi se na vezu koju učenik ima sa školom, školskim osobljem i akademskim idealima, odnosno na vezu učenika sa školom i različitim aspektima akademskog života (Maddox & Prinz, 2003). Vezanost za školu različito je konceptualizovana, pa se tako, na primer, u Modelu socijalnog razvoja, koji su osmislili Hawkins i Catalano, vezanost za školu posmatra preko tri različita elementa: privrženost za školu, predanost školi i verovanje u školske vrednosti (Catalano & Hawkins, 1996). Maddox i Prinz (2003), pozivajući se na Hirschijevu teoriju i njegovu konceptualizaciju socijalnih veza na privrženost, posvećenost, uključenost i verovanja, razrađuju vezanost za školu preko ovih dimenzija u četiri dimenzije školske vezanosti: privrženost školi, privrženost školskom osoblju, posvećenost školi i učešće u školskom životu. Prva dimenzija školske vezanosti jeste *privrženost školi* koja se odnosi na osećanja koja učenik ima prema školi i na stepen u kom učenici brinu o školi. Privrženost školi odnosi se samo na osećanja koja imaju učenici prema školi, ali ne i na osećanja nastavnika i drugog školskog osoblja. Osećanja koja učenici imaju prema školi odnose se na osećaj pripadanja, osećaj ponosa školom i osećaj sigurnosti u školi. Druga dimenzija je *privrženost školskom osoblju* i odnosi se na interpersonalne veze koje učenici imaju sa nastavnicima i drugim osobljem. Treća dimenzija je *posvećenost školi* i odnosi se na lično ulaganje u školske aktivnosti i u značaju koji škola ima za učenike. Ova dimenzija predstavlja kombinaciju uverenja i ponašanja, odnosno verovanja u mogućnost akademskog uspeha i ponašanja koja su usmerena ka tom cilju. Posvećenost školi se odnosi i na to koliko učenici vrednuju obrazovanje i obrazovne ciljeve. Poslednja dimenzija je *učešće u školskom životu* pod kojom se podrazumeva bihevioralno učestvovanje u školskim aktivnostima i obično se operacionalizuje kroz dva merljiva

pokazatelja: frekvencija bihevioralnog učestvovanja (broj posećenih utakmica ili broj vannastavnih aktivnosti) i odobrenje učestvovanja (kao što je članska karta i sl.) (Jenkins, 1995; Maddox & Prinz, 2003).

Povezanost sa školom (school connectedness) mogla bi se odrediti kao stepen u kom učenici imaju iskustvo da neko brine za njih u školi i osećaj da pripadaju školi (Lohmeier & Lee, 2011), odnosno uverenje učenika da odrasli u školi brinu o njima kao osobama i o njihovom učenju. U praksi to se odnosi na podržavajuća akademska očekivanja, pozitivne interakcije između nastavnika i učenika i sigurno okruženje. Povezanost sa školom može se operacionalizovati na tri konstrukta: interpersonalne odnose, odnos prema školi i stavove prema važnosti škole (Marraccini & Brier, 2017). Povezanost sa školom odnosi se na uopšteni konstrukt koji se sastoji od tri podkonstrukta: pripadanje ili individualna percepcija nivoa socijalne podrške; odnosi ili individualna percepcija potrebnog nivoa socijalne podrške; i povezanost ili aktivna uključenost i vrednovanje izvora socijalne podrške (Lohmeier & Lee, 2011). Brown i Evans određuju povezanost sa školom kao konstrukt koji se sastoji od četiri podkonstrukta: posvećenost, moć, pripadanje i verovanje u pravila. U okviru ovih podkonstrukata meri se koliko su učenici voljni da slede pravila, podrška nastavnika i osećaj pripadnosti školi kod učenika (Libbey, 2004). Marraccini i Brier (2017) određuju povezanost sa školom preko sledećih dimenzija:

1. *Socijalne afilijacije*: pozitivni odnosi u školi, osećaj brige i poštovanja od strane odraslih u školi, percipirana dostupnost odraslih u školi;
2. *Pripadanje školi*: osećaj učenika da su deo škole, osećaj sigurnosti u školi i osećaj sreće u školi;
3. *Stavovi prema važnosti škole*: trud da se da sve od sebe u školi; i
4. *Podržavajuće okruženje za učenje*: jasna i primerena očekivanja, percepcija pravednosti.

Školsko neangažovanje je termin koji se koristi od osamdesetih godina prošlog veka. Termin neangažovanja u školskom kontekstu uveo je Natriello (1984), dok se termin školsko angažovanje vezuje za 1992. godinu kada su Pierson i Connell (1992) objavili svoj članak o uticaju ponavljanja razreda na školsko angažovanje. Definicije školskog angažovanja koje su se pojavile u poslednje dve decenije međusobno se znatno razlikuju. Većina autora je saglasna da školsko angažovanje ima svoju bihevioralnu komponentu, ali nisu saglasni oko drugih komponenti ovog

konstrukta (Li, 2011). Obično se u literaturi koja razmatra školsko angažovanje pominju bihevioralno angažovanje, kognitivno angažovanje i emocionalno angažovanje. *Bihevioralno angažovanje* se određuje na tri načina. Prvi način je da bihevioralno angažovanje predstavlja pozitivno ponašanje, kao što je poštovanje školskih pravila i odsustvo problematičnih ponašanja kao što su izostajanje iz škole ili „upadanje u probleme“. Drugo određenje bihevioralnog angažovanja je da se ono odnosi na uključenost u proces učenja i akademske zadatke, odnosno na postavljanje pitanja, istrajnost, pažnju i sl. Treće određenje odnosi se na učešće u vannastavnim aktivnostima, kao što su školski parlament ili sportska dešavanja. *Emocionalno angažovanje* obuhvata učeničke emocionalne reakcije u učionici, kao što su interesovanje, sreća, tuga, anksioznost i slično. Pojedini autori ovu dimenziju nazivaju identifikacija sa školom, smatrajući da se ona odnosi na pripadanje školi i vrednovanje uspeha koji je u vezi sa školom. *Kognitivno angažovanje* se, iz perspektive istraživača koji se bave školskim angažovanjem, određuje kao ulaganje u učenje, a iz perspektive istraživača koji se bave učenjem i poučavanjem, kao samoregulacija. Autori definišu kognitivno angažovanje kao fleksibilnost u rešavanju problema, marljivost i uspešno prevazilaženje neuspeha, ili kao psihološko ulaganje u učenje, razumevanje i savladavanje znanja i veština (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

#### 1.4.2. Pregled ranijih istraživanja

Pređašnja istraživanja pokazuju da je privrženost učenika školi povezana sa pozitivnim socijalnim, emocionalnim i akademskim prilagođavanjem. Dobijeni rezultati su konzistentni u različitim kulturama i među ispitanicima različitih rasa i nacionalnosti. Nekoliko istraživanja pokazalo je da unapređenjem školske klime može da se poboljša privrženost školi, a samim tim smanji verovatnoća negativnih bihevioralnih ishoda zbog izloženosti riziku, kao što su delinkvencija, korišćenje supstanci ili razni školski poremećaji (Hill & Werner, 2006).

Mnogi autori su ustanovili povezanost privrženosti školi i samopoštovanja, motivacije, truda koji se ulaže u školsko postignuće, bihevioralnog i akademskog postignuća. U istraživanju uzroka koji dovode do uspešnog završavanja ili odustajanja od škole među populacijom srednjoškolaca ustanovljeno je da, i pored sličnih porodičnih uslova, učenici koji su završili srednju školu imaju više prijatelja u školi, bolje ocene i sibringe koji su završili školu. Učenici koji



su napustili školu nisu imali mrežu podrške vršnjaka, dok učenici koji su završili školu imali su prijateljstva sa vršnjacima i njihovo prihvatanje. Takođe, istraživanje sprovedeno sa učenicima koji su u riziku od napuštanja školovanja, ali ga nisu napustili, pokazuje da njihov ostanak u školi ima veze sa odnosom sa nastavnicima, vršnjacima, direktorom i savetnicima (Mouton et al., 1996).

Istraživanje sprovedeno u Litvaniji obuhvatilo je  $N = 1741$  učenika, 727 dečaka i 1014 devojčica, uzrasta 15-19 godina ( $M=17.32$ ,  $SD=0.96$ ) i imalo je za cilj da utvrdi povezanost privrženosti školi i otvorene razredne klime sa adolescentskim sindromom sagorevanjem u školi. Učenici su sa obzirom na privrženost školi i razrednu klimu razvrstani u pet klastera (prosečan klaster, negativan klaster, klaster sa otvorenom razrednom klimom, klaster sa pozitivnom privrženošću školi, klaster sa zatvorenim razrednom klimom). Klasteri se razlikuju sa obzirom na sindrom sagorevanja koji je posmatran kroz tri dimenzije: iscrpljenost, cinizam prema školi i osećaj neadekvatnosti u školi. Učenici iz klastera sa otvorenim razrednom klimom su manje iscrpljeni, nego učenici iz negativnog klastera (niska privrženost i zatvorena razredna klima). Učenici iz klastera sa pozitivnom privrženošću i klastera sa otvorenim razrednom klimom izražavaju manje cinizma prema školi u odnosu na učenike iz negativnog klastera. Što se tiče osećaja neadekvatnosti u školi, učenici koji su privrženi školi i sa pozitivnom razrednom klimom imaju manji osećaj neadekvatnosti u školi u odnosu na ostala tri klastera (Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, & Raiziene, 2011).

Hill i Werner (2006) su sproveli istraživanje o povezanosti afilijativne motivacije, privrženosti školi i agresije u školi. Uzorak je obuhvatao 834 učenika, od kojih 416 dečaka. U istraživanju je utvrđena medijatorska uloga privrženosti školi na relaciji afilijativne motivacije i agresivnog ponašanja učenika u školi. Afilijativna motivacija je imala uticaja na smanjenje agresivnog ponašanja direktno i indirektno preko povećanja privrženosti učenika školi. Interesantan je podatak da je pronađena moderatorska uloga pola u ovom medijatorskom modelu. Kod učenika koji imaju visoku privrženost školi afilijativna motivacija služi kao dodatni protektivni faktor samo kod dečaka, ali ne i kod devojčica, odnosno ne postoji razlika u agresiji između devojčica sa visokom i niskom afilijativnom motivacijom u grupi devojčica sa visokom privrženošću školi.

Ispitivanje povezanosti privrženosti školi, percipirane socijalne podrške i akademske prokrastinacije obuhvatilo je 331 ispitanika, od kojih 153 dečaka, prosečnog uzrasta 17.08 godina. Multiple linearna regresija pokazuje da su i privrženost školi i percipirana socijalna podrška dobri prediktori akademske prokrastinacije i to u smeru da što je veća privrženost školi i što je viši stepen percipirane socijalne podrške to je manja tendencija ka akademskoj prokrastinaciji (Erzen & Çikrikci, 2018).

Engh i saradnici (2018) su sprovedeli krossekciono istraživanje u cilju ispitivanja medijatorske uloge privrženosti školi na relaciji hraniteljskog statusa deteta i akademskog uspeha među ispitanicima u Švedskoj. Uzorak je činilo 20340 dece uzrasta 10, 13 i 16 godina, od kojih se 252 deteta nalazilo u hraniteljskim porodicama. Glavni istraživački nalaz bio je da deca u hraniteljskim porodicama imaju niže akademsko postignuće, ali samo onda kada im je niska i privrženost školi. Kada je privrženost školi visoka kod učenika, tada ne postoji razlika u akademskom uspehu između dece koja se nalaze u hraniteljskim porodicama i one koja žive u primarnim porodicama. Istraživanje sugerise da privrženost školi može da modifikuje relaciju hraniteljskog statusa i akademskog uspeha.

Istraživanje o uticaju školske klime na privrženost učenika školi sprovedeno je 2018. godine sa 3752 učenika srednjih škola u Turskoj, od kojih 370 devojčica. Pronađena je povezanost školske klime i privrženosti učenika školi, odnosno što je percepcija školske klime bila pozitivnija, to je bila i veća privrženost učenika školi. Rezultati ukazuju da relacija školske klime i privrženosti školi zavisi od pola i uzrasta učenika. Devojčice percipiraju školsku klimu pozitivnije i njihova privrženosti školi je veća nego kod dečaka, a što su učenici stariji njihova percepcija školske klime je negativnija, odnosno opada sa uzrastom (Ozgenel, Caliskan Yilmaz, & Baydar, 2018).

---

## **2. METODOLOŠKA ORIJENTACIJA**

---

## 2.1. Problem istraživanja

Školska klima i rezilijentnost su dve teme koje u poslednjih nekoliko decenija okupiraju istraživače. U mnogim zemljama je odavno shvaćen značaj unapređenja školske klime zbog njenog uticaja na različite aspekte života učenika, ali i nastavnika, te se javlja sve više programa i modela unapređenja školske klime, a sam element unapređenja školske klime se pojavljuje u raznim univerzalnim i selektivnim programima prevencije problematičnih ponašanja ili pak u programima unapređenja socijalnih i emocionalnih veština učenika ili akademskih postignuća. Rezilijentnost se pojavljuje kao vrlo značajan koncept reakcije pojedinca na neki negativan životni događaj i kako vreme prolazi sve je više u fokusu različitih inter – i transdisciplinarnih istraživanja koja nastoje da rasvetle ovaj fenomen.

Školska klima je konstrukt kojim se opisuje doživljaj škole koji imaju učenici, nastavnici, drugo školsko osoblje i roditelji (Bear et al., 2005), a može se operacionalizovati u nekoliko dimenzija, od kojih su najčešće navođene fizička, socijalna i akademska dimenzija (Đurić & Popović-Ćitić, 2011) ili pak dimenzija sigurnosti, dimenzija odnosa, obrazovna dimenzija i obrazovno – strukturalna dimenzija (Cohen et al., 2009). U kontekstu ovog istraživanja prihvatamo određenje prema kom školska klima je „kvalitet i konzistentnost interpersonalnih interakcija unutar školske zajednice, koji utiču na učenički kognitivni, socijalni i psihološki razvoj“ (Haynes et al., 1997: 322), uključujući u razmatranje i dimenziju sigurnosti kao bitan deo kvaliteta i karaktera školskog života koji u sebe uključuje norme, vrednosti i očekivanja koja omogućuju da se ljudi u školi osećaju sigurno, bilo fizički, bilo u psihološkom i emocionalnom smislu (Cohen et al., 2009). U ovom istraživanju nas interesuju učeničke percepcije školske klime, odnosno kako učenici vide svoj odnos sa nastavnicima, drugim učenicima, kakav je osećaj njegove sigurnosti u školi, koliko misle da su očekivanja koja se postavljaju pred njih jasna, da li smatraju da su školska pravila fer, koliko je prisutno vršnjačko nasilje i kako vide poštovanje različitosti u školi. U istraživanju je od značaja sagledati učenički aspekt školske klime kako bi se moglo zaključivati o povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika.

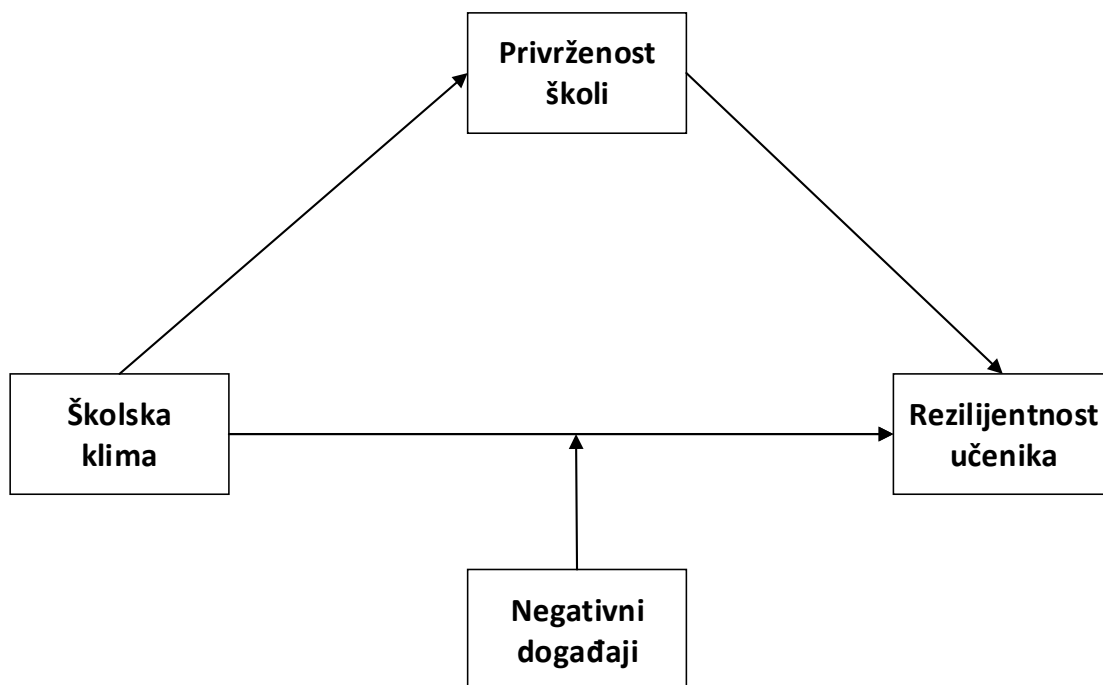
Rezilijentnost se u literaturi različito definiše, ali sve te definicije možemo razvrstati prema kriterijumu da li one na rezilijentnost gledaju kao na osobinu ličnosti, kao na proces ili kao na ishod uspešnog prilagođavanja. Svakako je činjenica da neki od glavnih teoretičara rezilijentnosti

ne definišu rezilijentnost isključivo kao osobinu ličnosti, nego kao proces (Luthar et al., 2000; Masten, 2001; Masten et al., 1990; Ungar, Liebenberg, et al., 2008). U radu se prihvata ekološki pristup rezilijentnosti prema kome se rezilijentnost ne pozicionira unutar pojedinca, nego u procesima interakcije pojedinca i njegovog okruženja, a koji naglašava da rezilijentnost predstavlja skup ponašanja koji je determinisan odnosom pojedinca i njegovog okruženja. Ungar ovakav pristup naziva socioekološki pristup rezilijentnosti, a autori koji su zagovornici ovog pristupa ističu da okruženje može da ima veći uticaj na rezilijentnost pojedinca, nego neke intrapersonalne karakteristike. Okruženjem se može objasniti veći procenat varijanse rezilijentnosti, nego unutrašnjim karakteristikama (Sameroff & Rosenblum, 2006).

Bronfenbrenner-ova bioekološka teorija ljudskog razvoja je teorijski okvir ovog istraživanja, pre svega zbog naglašavanja značaja okruženja i proksimalnih procesa u razvoju pojedinca, te iz razloga što se ekološki pristup rezilijentnosti oslanja na bioekološku teoriju ljudskog razvoja, a ponajviše u onom segmentu strukture okruženja i uticaja okruženja i proksimalnih procesa na razvoj osobe. Isto tako, njegova teorija je značajna u segmentu u kom Bronfenbrenner naglašava da će od podsticajnog okruženja više dobiti imati pojedinci koji potiču iz nestimulativnog okruženja, nego pojedinci koji potiču iz prosečnog ili stimulativnog okruženja. Praktičan značaj ovog istraživanja leži upravo u Bronfenbrenner-ovoj teoriji koja naglašava značaj institucija u mikrosistemu u kojima pojedinac stupa u interakcije i razvija se kroz proksimalne procese, a ta institucija u kontekstu ovog istraživanja je škola i proksimalni procesi koji proističu iz interakcija učenika sa drugim akterima školskog života.

Predmet istraživanja je sagledavanje relacije školske klime i rezilijentnosti učenika, kako direktno, tako i indirektno preko privrženosti školi koja može da bude medijator na relaciji školske klime i rezilijentnosti. Odnosno, zanima nas da li školska klima ima direktan uticaj na rezilijentnost učenika, kao i da li školska klima jedan deo tog uticaja ostvaruje preko privrženosti školi koja može da predstavlja mehanizam objašnjenja ove interakcije. Takođe, biće ispitan i moderatorski uticaj negativnih događaja.

Prateći ekološko određenje rezilijentnosti prema kome se rezilijentnost pozicionira u interakcijama pojedinca i njegovog okruženja, uz naglašavanje prilika i sposobnosti pojedinca da pristupi resursima okruženja, problem ovog istraživanja glasi: *Da li i na koji način školska klima doprinosi rezilijentnosti učenika?*



Model 1 *Model ispitivanja odnosa među konstruktima*

## 2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Osnovni *cilj* ovog istraživanja je ispitivane relacije školske klime i rezilijentnosti učenika. Osim toga istraživanjem će se ispitati medijatorska uloga privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika, kao i moderatorska uloga negativnih životnih događaja na ovoj relaciji.

Cilj istraživanja operacionalizuje se kroz sledeće *zadatke istraživanja*:

1. Ispitati povezanost školske klime i rezilijentnosti učenika.
2. Ispitati povezanost školske klime i privrženosti učenika za školu.
3. Ispitati povezanost privrženosti za školu i rezilijentnosti učenika.
4. Ispitati medijatorsku ulogu privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika.
5. Ispitati da li postoji moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika.

### 2.3. Istraživačke hipoteze

U skladu sa postavljenim ciljem i zadacima istraživanja možemo da odredimo opštu hipotezu koja proističe iz cilja istraživanja i posebne hipoteze koje proizilaze iz zadataka istraživanja.

*Opšta hipoteza:* Postoji povezanost školske klime i rezilijentnosti učenika.

*Posebne hipoteze:*

1. Postoji povezanost između školske klime i rezilijentnosti učenika.
2. Postoji povezanost između školske klime i privrženosti učenika za školu.
3. Postoji povezanost između privrženosti za školu i rezilijentnosti učenika.
4. Privrženost školi predstavlja statistički značajan medijator na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika.
5. Negativni životni događaji su moderator na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika.

### 2.4. Varijable

U obavljenom istraživanju nezavisnu varijablu činila je školska klima koja je operacionalizovana kroz sedam dimenzija:

1. Odnos učenik – učenik je dimenzija koja se odnosi na odnos među učenicima u školi.
2. Odnos nastavnik – učenik odnosi se na relaciju nastavnika prema učenika, kao i na međusobnu komunikaciju, uvažavanje i poštovanje.
3. Učeničko angažovanje je dimenzija koja obuhvata aspekte angažovanja učenika u školskom životu.

4. Jasna očekivanja se, pre svega, odnose na učeničku percepciju jasnoće očekivanja i razumevanja postavljenih očekivanja.
5. Fer pravila odnose se na učeničku percepciju poštenosti školskih i razrednih pravila.
6. Školska sigurnost odnosi se na fizičku i psihičku sigurnost učenika u školi.
7. Vršnjačko nasilje obuhvata stavke povezane sa prisutnošću vršnjačkog nasilja u školi.

Zavisnu varijablu u istraživanju čini rezilijentnost učenika. Ona je prvobitno operacionalizovana preko tri dimenzije (individualna rezilijentnost, relaciona rezilijentnost i kontekstualna rezilijentnost), ali u različitim validacijama instrumenta se nije pokazala ista dimenzionalnost latentnog prostora merenja. Obavljenim istraživanjem utvrđeno je postojanje dve dimenzije (prema validaciji skale iz 2019, godine koju su uradili Jefferies, McGarrigle i Ungar). Dve dimenzije koje su izdvojene su:

1. Intra/interpersonalna rezilijentnost koja se odnosi na lične resurse i resurse koji proističu iz odnosa sa drugima, a koji podstiču rezilijentnost pojedinca.
2. Porodična rezilijentnost koja se odnosi na porodične resurse rezilijentnosti.

Medijatorska varijabla u istraživanju je privrženost učenika školi koja ima tri dimenzije:

1. Odnos učenika prema školi – odnosi se na uopšteni odnos učenika prema školi.
2. Prihvatanje – odnosi se na percepciju prihvatanja učenika od strane nastavnika i učenika u školi.
3. Odbacivanje – učenička percepcija odbacivanja od ljudi u školi.

Moderatorsku varijablu predstavlja broj doživljenih negativnih životnih događaja.

## *2.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja*

Kao najpodesnija metoda za ovo istraživanje odabrana je deskriptivna metoda (neeksperimentalna, nekauzalna metoda). Istraživački nacrt je korelacioni, jer se nastoji pronaći povezanost između ispitivanih fenomena.



U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

1. *Skala rezilijentnosti (The Child and Youth Resilience Measure (CYRM -28 ) – Youth Version; Ungar, Liebenberg, 2011))* je skala autora Mihaela Ungara koja se sastoji od 28 stavki koje mere rezilijentnost prema njegovom socioekoškoškom modelu. Skala je razvijena koristeći miks-metodski pristup (kvalitativni i kvantitativni) sa 1451 mladom osobom uzrasta 13-23 godine. Ispitanici su odabirani tako kako bi se što više povećala raznolikost u pogledu društvenih konteksta i rizika sa kojima se ti mladi suočavaju. Prema navodima autora skala se sastoji od tri subskale: individualna rezilijentnost, relaciona rezilijentnost i kontekstualna rezilijentnost.
2. *Delaware skala školske klime – verzija za učenike (Delaware School Climate Survey – Student Version; Bear et al., 2014)* je jedna od tri forme instrumenta Delaware School Climate Survey i odnosi se na učeničku percepciju školske klime. Sastoji se od pet subskala (skala školske klime, skala tehnika, skala socioemocionalnog učenja, skala siledžijstva i skala učeničkog angažovanja). Za potrebe istraživanja uzeta je prva subskala ovog instrumenta, skala školske klime, koja se sastoji od 34 stavke sa kojima učenici izražavaju slaganje na četvorostepenoj skali procene.
3. *Upitnik privrženosti školi (School Attachment Questionnaire – SAQ; Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley, 1996)* je instrument koji meri privrženost učenika školi. Instrument se sastoji od 20 stavki koje se procenjuju na petostepenoj skali Likertovog tipa sa opcijama 1 (ne slažem se u potpunosti) do 5 (slažem se u potpunosti). Od učenika se zahteva da procene jednostavne tvrdnje (npr. Ljudi u školi me vole). Sumativni skorovi se kreću u rasponu od 20 do 100, s tim da veći skor označava veću privrženost školi. Ranija istraživanja pokazuju dobru internu konzistentnost instrumenta na šta ukazuje Kronbahova alfa od .86 (Mouton, Dewitt, & Glazier, 1993, prema Mouton, Hawkins, McPherson, & Copley, 1996).
4. *Skala negativnih životnih događaja.* Instrument je konstruisan za potrebe ovog istraživanja, a na osnovu već postojećih instrumenata: *Adolescent Perceived Events Scale (APES)* koji je dostupan u javnom domenu (<http://vkc.mc.vanderbilt.edu/stressandcoping/apes/>) i Skale negativnih životnih događaja (Mann, Kristjansson, Sigfusdottir & Smith, 2014). Instrument se sastoji od 25 stavki koje predstavljaju opise karakterističnih negativnih

životnih događaja u životu adolescenata i odnosi se na velike životne događaje (engl. major life events) i svakodnevne životne događaje (engl. daily life events). Zadatak ispitanika je da proceni da li je imao iskustvo nekog negativnog životnog događaja, a zatim ukoliko jeste da na petostepenoj skali proceni koliko je taj događaj bio negativan za njega, gde nula označava nimalo negativan, a četiri jako negativan.

## 2.6. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činilo je N=1524 učenika trećeg i četvrtog razreda iz 10 srednjih škola sa teritorije Sombora, Subotice, Kikinde, Zrenjanina i Sremske Mitrovice, prosečnog uzrasta 16,57 godina. Uzorak je prigodne vrste i formiran je u periodu od februara do juna 2018. godine.

Tabela 5 *Struktura uzorka prema školama*

	N	%
1. Srednja medicinska škola "Dr Ružica Rip", Sombor	206	13.52%
2. Mitrovačka gimnazija, Sremska Mitrovica	134	8.79%
3. Srednja ekonomska škola, Sombor	179	11.75%
4. Gimnazija "Dušan Vasiljev", Kikinda	134	8.79%
5. Srednja poljoprivredno-prehrambena škola, Sombor	71	4.66%
6. EGŠ "Nikola Tesla", Zrenjanin	95	6.23%
7. Gimnazija "Veljko Petrović", Sombor	186	12.20%
8. STŠ "Nikola Tesla", Sremska Mitrovica	144	9.45%
9. Politehnička škola, Subotica	196	12.86%
10. Tehnička škola "Ivan Sarić", Subotica	179	11.75%
Ukupno	1524	100.00%

Tabela 6 *Eksploracija uzorka prema sociodemografskim varijablama*

		N	%
Pol	Muški	764	50.13%
	Ženski	760	49.87%
Mesto stanovanja	Selo	597	39.17%
	Grad	927	60.83%
Obrazovanje majke	Bez škole	5	0.33%
	Osnovna škola	102	6.69%
	Srednja škola	1007	66.08%
	Viša škola ili fakultet	406	26.64%
Obrazovanje oca	Bez škole	5	0.33%
	Osnovna škola	102	6.69%
	Srednja škola	1016	66.67%
	Viša škola ili fakultet	393	25.79%
Školski uspeh	Nedovoljan	2	0.13%
	Dovoljan	46	3.02%
	Dobar	394	25.85%
	Vrlo dobar	575	37.73%
	Odličan	506	33.20%

U pogledu polne strukture uzorak je ravnomerno raspoređen i čini ga 50.13% muških i 49.87% ženskih ispitanika. Više je ispitanika koji žive u gradu (60.83%) nego ispitanika koji žive na selu (39.17%). Srednja škola je najčešće obrazovanje roditelja, zatim viša škola ili fakultet, a na kraju dolazi osnovna škola i roditelji koji nemaju završeno formalno obrazovanje. Najviše ispitanika ima vrlo dobar (37.73%) i odličan školski uspeh (33.20%).

## 2.7. Procedura

Pre samog istraživanja dobijene su saglasnosti za korišćenje istraživačkih instrumenata od njihovih autora. Zatim su kontaktirani direktori škola i njihovi stručni saradnici i dogovoreno je sprovođenje istraživanja. Istraživanje je sprovedeno odlaskom na časove odeljenog starešine (ČOS) i istraživanje je obavljeno uz prethodno uputstvo istraživača. Ceo čas je odvojen za popunjavanje instrumenata koji su rešavani na klasičan način (papir – olovka). Istraživanje je završeno u jednom susretu sa ispitanicima.

## 2.8. Način obrade podataka

Podaci dobijeni istraživanjem obrađeni su statističkim programom IBM SPSS for Windows (verzija 22), programom Mplus (verzija 7.31), dok je paralelna analiza prilikom eksplanatorne faktorske analize rađena u programima FACTOR (verzija 10.4.01) i R (verzija 3.6.0, paket paran). Korišćene su sledeće statističke mere i postupci:

1. Deskriptivni statistički pokazatelji za eksploraciju uzroka prema sociodemografskim varijablama i prikazivanje deskriptivnih mera dimenzija korišćenih skala.
2. Eksplorativna faktorska analiza korišćena je za ispitivanje latentne strukture Upitnika privrženosti školi. Eksplorativna faktorska analiza koristi se za ispitivanje latentne strukture koja postoji među varijablama u istraživanju, a zasniva se na pretpostavci da postoji manji broj faktora (u odnosu na varijable) kojima se mogu objasniti varijable uključene u istraživanje. Koristi se najčešće u slučajevima kada nije bilo ranijih validacija instrumenta. Primarno je da se utvrdi da li je matrica sa podacima faktorabilna (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014). U tu svrhu mogu da se koriste Kaiser-Meyer-Olkinovog parametar uzoračke adekvatnosti i Bartlettov test sfericiteta. Kada se utvrdi da se na podacima može sprovesti faktorska analiza pristupa se određivanju broja faktora. U tu svrhu postoji nekoliko načina – paralelna analiza, scree plot, Kaiser-Gutman kriterijum i MAP (Subotić, 2013). Nadalje, određuje se metod kojim će se sprovesti faktorska analiza (u ovom istraživanju je odabran metod glavnih komponenti)

i vrsta rotacije. Od adekvatno odbrane rotacije zavisi interpretabilnost dobijenih faktora i adekvatnost faktorskih zasićenja. Postoje ortogonalne rotacije (vrste *quartimax*, *varimax*, *equimax*) i kose rotacije od kojih se u SPSS-u može sprovesti oblikovana rotacija. Za faktorska zasićenja najčešće se kao granična vrednost uzima 0.30 (Hair et al., 2014).

3. *Konfirmatorna faktorska analiza* korišćena je za potvrđivanje latentne strukture korišćenih instrumenata. Konfirmatorna faktorska analiza je deo širih analiza koje se označavaju kao Modelovanje strukturalnim jednačinama. Često je konfirmatorna faktorska analiza prethodnik strukturalnog modelovanja. Iako eksplorativna i konfirmatorna faktorska analiza imaju zajednički faktorski model i često koriste istu metodu procene (npr. metoda maksimalne verodostojnosti), specifikacija modela u konfirmatornoj faktorskoj analizi je vođena ili teorijom ili podacima ranijih istraživanja. U eksplorativnoj faktorskoj analizi istraživač može da odredi samo broj faktora koji je potreban da se izdvoji, a u konfirmatornoj faktorskoj analizi istraživač testira model koji odlikuje najveća parsimonija, a koju određuje broj faktora. Svaki aspekt modela u konfirmatornoj faktorskoj analizi je unapred određen (broj faktora, model procene, odnos ajtema i faktora, odnos među faktorima) (Brown, 2006).

Konfirmatorna faktorska analiza počinje specifikacijom modela koji je hipotetski. Nadalje se model vrednuje prema empirijski dobijenim podacima. Procena specifikovanih modela vrši se različitim metodama, od kojih je najčešće korišćena metoda maksimalne verodostojnosti (ML) i njena robustna verzija (MLR) (Hoyle, 2004).

Modeli konfirmatorne faktorske analize imaju sledeće parametre: faktorska opterećenja (regresioni koeficijenti), jedinstvena varijansa i faktorska varijansa. Faktorska opterećenja, ili regresioni koeficijenti, su u stvari regresioni nagibi za predviđanje indikatora (manifestne varijable) od strane faktora i govore o jačini povezanosti indikatora i faktora. Jedinstvena varijansa je varijansa indikatora koja je svojstvena samo njemu i ne deli je sa ni jednim drugim faktorom. Jedinstvena varijansa se obično smatra greškom merenja i često se naziva varijansa greške i indikator nepouzdanosti. Varijansa faktora označava varijabilitet uzorka, odnosno disperziju faktora, što

označava meru u kojoj su odgovori ispitanika na latentnoj varijabli (faktoru) isti ili različiti (Brown & Moore, 2012).

Svi proračuni u okviru konfirmatorne faktorske analize rade se na matrici kovarijansi. Matrica kovarijansi uzorka kreira se na osnovu vrednosti indikatora (manifestnih varijabli), a uz pomoć te matrice kreira se matrica kovarijansi koja je specifikovana zadatim modelom (Hoyle, 2004; Sugawara & MacCallum, 1993). Postavljeni model u konfirmatornoj faktorskoj analizi vrednuje se prema indikatorima podesnosti (zovu se još i indikatori fita ili indikatori saglasnosti). Oni služe kao indikatori komparacije empirijski dobijene matrice kovarijanse i matrice kovarijanse specifikovanog modela. Cilj je da se zadovolje kriterijumi i pronađu najpodesniji indikatori podesnosti, što označava da je razlika između ove dve matrice kovarijansi minimalna. Za vrednovanje modela strukture korišćenih instrumenata najčešće se koriste sledeći indikatori podesnosti:

- Sattora-Bentler  $\chi^2$  (S-B $\chi^2$ ) je apsolutni indikator podesnosti kojim se ispituje razlike između matrice kovarijansi dobijene na osnovu empirijskih podataka i matrice kovarijansi specifikovanog modela. Kako bi model bio podesan Sattora-Bentler hi kvadrat treba da bude statistički neznačajan, što ukazuje da nema razlike između dve poređene matrice kovarijansi (Milas, 2009). U realnosti modeli nikad neće biti savršeni i sadržavaće u sebi određene greške merenja. Tako, u eksplorativnoj faktorskoj analizi uvek postoji nekoliko faktora koji mogu da objasne dodatni postotak varijanse, ali se oni ne uzimaju u obzir zbog različitih kriterijuma, što se isto može desiti i u konfirmatornoj faktorskoj analizi (Prudon, 2015). Od svih indikatora podesnosti hi kvadrat je najosetljiviji na veličinu uzorka. Naime, u uzorcima manjim od 200 ispitanika hi kvadrat može da bude neznačajan i da se prihvati model koji nije adekvatan, ali isto tako pri velikim uzorcima može da se odbaci model koji je zaista dobar (Kyriazos, 2018). Čak i najmanja razlika između matrica kovarijansi kod velikih uzoraka može da dovede do značajnog hi kvadrat testa. Takođe, model sa više varijabli će dati veću vrednost hi kvadrata (Newsom, 2018).
- Koren prosečne kvadrirane greške aproksimacije (Root Mean Square Error of Approximation, skr. RMSEA) je apsolutni indeks podesnosti i ima manje veze sa

rezidualima jer se zasniva na hi kvadrat testu, stepenima slobode i broju ispitanika (Prudon, 2015). Ovaj indeks saglasnosti prvi put su predložili Steiger i Lind 1980. godine, ali je tek u poslednje vreme prepoznat kao jedan od najinformativnijih indeksa podesnosti. RMSEA treba da se prijavljuje prilikom testiranja modela iz najmanje tri razloga: (1) senzitivna je na misspecifikovane modele, (2) dobar je indikator kvaliteta modela i (3) moguće je kreirati intervale poverenja oko vrednosti RMSEA (Byrne, 2016). Vrednost RMSEA = 0 označava savršenu podesnost modela, dok vrednosti ispod 0.6 označavaju dobru podesnost modela (Hu & Bentler, 1999).

- Standardizovani kvadratni koren prosečnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, skr. SRMR) je apsolutni indeks podesnosti i predstavlja način izračunavanja razlike između specifikovanog modela i empirijski dobijenih podataka i zasniva se na aritmetičkim sredinama reziduala u matrici kovarijanse (Prudon, 2015). Prihvatljive vrednosti su SRMR <.08 (Hu & Bentler, 1999). Ukoliko je hi kvadrat test neznačajan, u teoriji nema potrebe da se uzima u obzir vrednost SRMR indeksa, jer hi kvadrat test predstavlja meru egzaktnosti podesnosti, a SRMR meru aproksimativne podesnosti. Ali, u slučaju da je hi kvadrat test značajan, a vrednost SRMR <.08 i svi standardizovani reziduali su mali (nema velikih reziduala), onda može da se tvrdi da je model aproksimativno podesan. Za pravilno proračunavanje SRMR indeksa potrebni su uzorci veći od 200 ispitanika (Asparouhov & Muthen, 2018).
- Komparativni indeks fita (Comparative Fit Index, skr. CFI) je relativni indeks podesnosti modela. U osnovi ovog indeksa leži pretpostavka da su sve latentne varijable (faktori) nekorelirane i zatim se koristi empirijski dobijena matrica kovarijanse koja se komparira sa ovim nultim modelom (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008), odnosno proverava se koliko specifikovani teorijski model bolje odgovara podacima nego nulti model (Milas, 2009). Vrednosti CFI se kreću od 0 do 1, s tim da vrednosti iznad 0.95 ukazuju na dobru podesnost modela (Hu & Bentler, 1999), a prema nekim autorima i vrednosti iznad 0.90 (Hooper et al., 2008; Hoyle, 2004).

- Tucker–Lewis indeks (skr. TLI) je relativni indikator podesnosti modela. Nastaje kao rešenje na slabost normativnog indeksa podesnosti u kome se poredi hi kvadrat empirijskog modela sa hi kvadratom nultog modela (u kome su sve merene varijable nekorelirane), a koji je osetljiv na veličinu uzorka. Vrednosti TLI kreću se od 0 do 1, s tim da veća vrednost ukazuje na bolju podesnost modela, odnosno vrednost veća od 0.90 ili 0.95 (Hooper et al., 2008; Hoyle, 2004; Hu & Bentler, 1999).
  - Akaike-ov informacioni kriterijum (Akaike Information Criterion, skr. AIK) i Bajesov informacioni kriterijum (Bayesian Information Criterion, skr. BIC) predstavljaju informacione kriterijume. Njihova vrednost treba da bude što manja, u odnosu na druge procenjivane modele (Brown, 2006; Milas, 2009).
4. Multiple linearna regresiona analiza korišćena je za ispitivanje relacije između varijabli školske klime, rezilijentnosti i privrženosti školi. Linearna regresija je osnovni i najčešće korišćeni regresioni model. Ona zahteva linearni regresioni model objašnjenja relacije između jedne zavisne varijable (Y) i više nezavisnih varijabli (X). Cilj multiple linearne regresije jeste da se ustanovi model, u formi jednačine, za objašnjenje zavisne varijable setom nezavisnih varijabli. Kontekstualno gledano, cilj je da se utvrdi model koji najbolje odgovara podacima koje imamo, jer dobijeni modeli zavise od podataka kojima raspolazemo. U linearnoj regresiji model koji najbolje odgovara predstavljen je pravom linijom na dijagramu. Ta prava linija povezuje srednje vrednosti zavisne i nezavisnih varijabli u smeru da minimizuje sumu kvadriranih rastojanja između izmerenih vrednosti i linije funkcije. Cilj multiple regresione analize je da se ispita da li nezavisne varijable predviđaju zavisnu varijablu. Istraživač sam određuje koje su varijable nezavisne, a koja je zavisna varijabla. Svaka nezavisna varijabla je ponderisana u regresionoj analizi kako bi se ocenila njena maksimalna prediktivna moć u čitavom setu nezavisnih varijabli. Ponderisanje znači da se sagledava relativna moć predikcije nezavisne varijable u odnosu na čitav set nezavisnih varijabli, a interpretacija ide u smeru da se sagleda doprinos svake pojedinačne nezavisne varijable u predikciji, dok korelacija među varijablama otežava proces interpretacije. Set ponderisanih nezavisnih varijabli formira regresioni varijet, odnosno linearnu kombinaciju nezavisnih varijabli koja najbolje objašnjava zavisnu



varijablu. Postoji nekoliko varijanti multiple linearne regresione analize: standardna multiple regresiona analiza (istovremeno se uključuju sve nezavisne varijable), sekvencionalna ili hijerarhijska multiple regresiona analiza (istraživač određuje kojim će se redosledom nezavisne varijable uključivati u model) i statistička ili stepwise multiple regresiona (uključivanje varijabli u regresioni model zasniva na statističkom kriterijumu). Prilikom statističke multiple regresione analize postoje tri načina dodavanja varijabli u model: forward (dodavanje jedne po jedne varijable u model), backward (sve varijable ulaze odmah u model i isključuju se jedna po jedna ako ne doprinose predikciji zavisne varijable) i stepwise (započinje se dodavanjem jedne po jedne nezavisne varijable, ali istovremeno ukoliko im se izgubi prediktivna moć bivaju eliminisane iz modela) (Hahs-Vaughn, 2017; Hair et al., 2014; Rencher & Christensen, 2012).

5. Analiza medijacije je korišćena za ispitivanje medijatorskog efekta privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika. Medijacija se javlja kada postoji indirektni efekat jedne varijable (X) na drugu varijablu (Y) preko treće varijable koja se naziva medijatorska varijabla (M). Medijacija može biti potpuna (kada se nakon uvođenja varijable medijatora u potpunosti gubi direktan uticaj X na Y) i delimična (kada nakon uvođenja medijatorske varijable slabi povezanost između X i Y) (Hayes, 2013; Holland, Shore, & Cortina, 2017). Pri određivanju direktnog efekta X na Y kontroliše se efekat medijatora na ovoj relaciji. U analizi je korišćena bootstrap metoda sa 10000 ponovljenih uzoraka i 95%-im intervalom poverenja. Prilikom analiziranja indirektnog efekta X na Y preko medijatorskih varijabli 0 ne sme da bude obuhvaćena intervalima poverenja ukoliko je indirektni efekat značajan.

Baron i Kenny (1986), Judd i Kenny (1981) i James i Brett (1984) izdvajaju četiri preduslova koja moraju biti ispunjena kako bi se moglo govoriti o medijaciji:

1. Varijabla X i varijabla Y moraju biti povezane: koristi se regresiona analiza u kojoj je X prediktorska, a Y kriterijumska varijabla.
2. Varijabla X i medijatorska varijabla (M) moraju biti povezane: koristi se regresiona analiza u kojoj je X prediktorska, a M kriterijumska varijabla.
3. Medijatorska varijabla treba statistički značajno da predviđa Y varijablu: koristi se regresiona analiza u kojoj su X i M prediktorske varijable, a Y kriterijumska varijabla.

4. Efekat uticaja X na Y nakon uvođenja M varijable u jednačinu treba da se statistički značajno smanji (delimična medijacija) ili da postane statistički neznačajan (potpuna medijacija).
6. Analiza moderacije korišćena je za ispitivanje moderatorskog efekta negativnih životnih događaja na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika. Moderacija se javlja kada odnos između dve varijable zavisi od neke treće varijable koja se naziva moderatorska varijabla ili moderator (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003). Moderatorska varijabla utiče na snagu i/ili predznak povezanosti između varijabli X i Y. Odnosno od prisutnosti varijable M, zavisi povezanost varijabli X i Y. Moderator je varijabla koja u interakciji sa prediktorom menja povezanost prediktora i kriterijuma. Moderator može biti kategorijalna varijabla (npr. pol) ili kontinuirana varijabla. O postojanju medijacije možemo da govorimo kada je interakcija između prediktora i medijatora statistički značajna u predviđaju kriterijuma (Hayes, 2013).

---

### **3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

---

---

### 3.1. Faktorska analiza korišćenih instrumenata

U svrhu provere latentne strukture korišćenih instrumenata korišćena je eksplorativna i konfirmatorna faktorska analiza. Konfirmatorna faktorska analiza sprovedena je u statističkom programu Mplus 7.31 (Muthén & Muthén, 2011), a eksplorativna faktorska analiza u programu SPSS.

#### 3.1.1. Konfirmatorna faktorska analiza Skale školske klime

Skala školske klime je instrument sa 34 stavke i pridruženom skalom Likertovog tipa. Indikatori saglasnosti procenjeni su robustnom metodom maksimalne verodostojnosti (MLR). Korišćeni su sledeći indeksi podesnosti ispitivanih modela: koren prosečne kvadrirane greške aproksimacije (RMSEA), komparativni indeks fita (CFI), Tucker–Lewis indeks (TLI), standardizovani kvadratni koren prosečnog kvadrata reziduala (SRMR) , Akaike-ov informacioni kriterijum (AIK) i Bayes-ov informacioni kriterijum (BIC).

Konfirmatornom faktorskom analizom testirani su sledeći modeli:

1. Model 1: jednofaktorsko rešenje. Biće testirano i jednofaktorsko rešenje, iz razloga što je jednodimenzionalnost instrumenta proveravana u svim dosadašnjim validacijama (Bear et al., 2016; Bear & Yang, 2011; Bear et al., 2014) i kako bi se utvrdilo da li postoji jedan ili više faktora na uzorku u ovom istraživanju.
2. Model 2: rešenje sa osam faktora (Bear et al., 2014). Sva 34 ajtema školske klime razvrstana su u osam faktora: odnos nastavnik – učenik, odnos učenik – učenik, učeničko angažovanje, jasna očekivanja, fer pravila, sigurnost u školi, prisutnost vršnjačkog nasilja u školi i poštovanje različitosti.
3. Model 3: rešenje sa sedam faktora i faktorom višeg reda (Bear et al., 2016). U rešenju sa sedam faktora postoje sledeći faktori: odnos nastavnik – učenik, odnos učenik – učenik, učeničko angažovanje, jasna očekivanja, fer pravila, sigurnost u školi i prisutnost vršnjačkog nasilja u školi, dok u ovom rešenju ne postoji faktor poštovanje različitosti. Dva ajtema faktora poštovanje različitosti su svrstana u druge faktore, i to „Profesori se odnose

sa poštovanjem prema učenicima različitih nacionalnosti“, za koji je ustanovljeno da ima bolje zasićenje pod faktorom odnos nastavnik – učenik, i „Učenici poštuju drugačije od sebe“ koji ima veće faktorsko zasićenje pod faktorom odnos učenik – učenik. Ostala tri ajtema faktora poštovanje različitosti su imala loša zasićenja, te se nisu svrstana ni pod jedan faktor, a to su: „Zaposleni u školi brinu o učenicima bez obzira na njihovu nacionalnost“, „Učenici različitih nacionalnosti družu se međusobno“, i „Profesori očekuju najbolje od učenika različitih nacionalnosti“. Faktor višeg reda je školska klima.

Tabela 7 *Indeksi podesnosti testiranih modela Skale školske klime*

R.br.	Model	SB $\chi^2$ (df)	RMSEA (90% CI)	SRMR	CFI	TLI	AIC	BIC
1.	Model 1	4535.461 (527)	0.071 (0.069 – 0.073)	0.072	0.667	0.646	116032.992	116576.532
2.	Model 2	1654.244 (499)	0.039 (0.037 – 0.041)	0.044	0.904	0.892	112392.261	113085.043
3.	Model 3	1527.235 (426)	0.041 (0.039 – 0.043)	0.052	0.900	0.891	102403.407	102941.645
4.	Model 3¥	1412.507 (425)	0.039 (0.037 – 0.041)	0.051	0.910	0.902	102260.659	102804.227
5.	<b>Model 3£</b>	<b>1326.732 (424)</b>	<b>0.037 (0.035 – 0.040)</b>	<b>0.049</b>	<b>0.918</b>	<b>0.910</b>	<b>102153.730</b>	<b>102702.627</b>

Napomene: ¥ Model modifikovan spajanjem grešaka ajtema 5 i 15 (MI=127.408); £ Model dodatno modifikovan spajanjem grešaka ajtema 6 i 29 (MI=86.841).

U Tabeli 7 predstavljeni su indikatori podesnosti za testirane modele. Model sa jednim faktorom ima loše indikatore podesnosti (RMSEA=.071, SRMR=.072, CFI=.667, TLI=.646, AIC=116032.992, BIC=116576.532). Model broj 2, model sa osam faktora prvog reda, ima dobre indikatore podesnosti, osim TLI (RMSEA=.039, SRMR=.044, CFI=.904, TLI=.892, AIC=112392.261, BIC=113085.043). Model sa sedam faktora i faktorom višeg reda u inicijalnom koraku ima dobre indikatore podesnosti, osim TLI koji je blizu graničnih vrednosti. Model je kasnije modifikovan spajanjem grešaka ajtema 5 i 15 (modifikacioni indeks iznosi 127.408) i, u konačnom koraku, spajanjem grešaka ajtema 6 i 29 (modifikacioni indeks iznosi 86.841). Kao konačan model odabran je model sa 7 faktora i faktorom višeg reda (sa korelacijama dva para ajtema), iz razloga što se i sam autor skale prilikom validacije instrumenta opredeljuje za model sa 7 faktora i faktorom višeg reda zbog bolje teorijske zasnovanosti ovog modela i interpretabilnosti dobijenih faktora (Bear et al., 2016). Dakle, konačan model sa sedam faktora i faktorom višeg reda (sa korelacijama grešaka, Model 3£) ima dobre indikatore podesnosti, odnosno vrednosti RMSEA, SRMR su ispod graničnih vrednosti, dok su vrednosti CFI i TLI iznad graničnih vrednosti, a vrednosti AIC i BIC su najniže u poređenju sa drugim testiranim modelima (RMSEA=.037, SRMR=.049, CFI=.918, TLI=.910, AIC=102153.730, BIC=102702.627).

U Tabeli 8 predstavljena su standardizovana faktorska opterećenja (regresioni koeficijenti) ajtema sa njihovim latentnim konstruktima. Raspon regresionih koeficijenata (faktorskih zasićenja) na pojedinačnim subskalama kreće se u rasponu od .393 (ajtem „Većina učenika predaje domaće zadatke na vreme.“ na faktoru učeničko angažovanje) do .758 (ajtem „Zaposleni u školi brinu o učenicima.“ na faktoru odnos nastavnik – učenik).

Tabela 8 Standardizovani regresioni koeficijenti sedmofaktorskog rešenja Skale školske klime (Model 3£)

	Generalni faktor	Odnos nastavnik učenik	Odnos učenik učenik	Učeničko angažovanje	Jasna očekivanja	Fer pravila	Školska sigurnost	Vršnjačko o nasilje
Odnos nastavnik učenik	0.841**							
Odnos učenik učenik	0.740**							
Učeničko angažovanje	0.806**							
Jasna očekivanja	0.757**							
Fer pravila	0.772**							
Školska sigurnost	0.795**							
Vršnjačko nasilje	-0.447**							
2. Profesori se odnose sa poštovanjem prema učenicima različitih nacionalnosti.		0.507**						
7. Profesori vode računa o svojim učenicima.		0.740**						
17. Profesori saslušaju učenike ukoliko imaju problem.		0.637**						
22. Zaposleni u školi brinu o učenicima.		0.758**						
32. Profesori vole svoje učenike.		0.607**						
11. Učenici se družu jedni sa drugima.			0.466**					
16. Učenici brinu jedni o drugima.			0.672**					
21. Učenici poštuju drugačije od sebe.			0.651**					
30. Učenici se jedni prema drugima odnose sa poštovanjem.			0.699**					
31. Učenici se dobro slažu.			0.595**					
1. Većina učenika predaje domaće zadatke na vreme.				0.393**				
6. Većina učenika daje sve od sebe u školi.				0.424**				



23. Većina učenika se pridržava školskih pravila.	0.572**		
25. Većina učenika voli ovu školu.	0.499**		
29. Većina učenika se maksimalno trudi da bi imali dobre ocene.	0.489**		
34. Većina učenika se oseća srećno.	0.565**		
5. Učenicima su objašnjena školska pravila.		0.564**	
10. Učenici znaju kakvo ponašanje se očekuje od njih.		0.550**	
15. Učenici su upoznati sa školskim pravilima.		0.621**	
20. Jasno je kakvo ponašanje se očekuje od učenika.		0.714**	
3. Školska pravila su fer.			0.659**
8. Posledice kršenja pravila su fer.			0.519**
18. Školski Pravilnik o ponašanju je fer.			0.722**
28. Pravila o ponašanju u učionici su fer.			0.647**
4. Učenici su sigurni na hodnicima.			0.658**
13. Učenici se osećaju sigurno.			0.764**
19. Učenici znaju da su sigurni.			0.756**
9. Učenici prete i zlostavljaju jedni druge.			0.723**
14. Učenici su zabrinuti da će ih drugi zlostavljati.			0.613**
24. Vršnjačko nasilje je problem u ovoj školi.			0.625**
33. Učenici zlostavljaju jedni druge.			0.696**

---

\*\*p<.01

### 3.1.2. Konfirmatorna faktorska analiza Skale rezilijentnosti

Skala rezilijentnosti je skala sa 28 ajtema i pridruženom petostepenom skalom Likertovog tipa. Korišćena je robusna metoda maksimalne verodostojnosti (MLR) i sledeći parametri podesnosti ispitivanih modela: koren prosečne kvadrirane greške aproksimacije (RMSEA), komparativni indeks fita (CFI), Tucker–Lewis indeks (TLI), standardizovani kvadratni koren prosečnog kvadrata reziduala (SRMR), Akaike-ov informacioni kriterijum (AIK) i Bayes-ov informacioni kriterijum (BIC).

Testirani su sledeći modeli:

1. Model 1: trofaktorsko rešenje sa 25 ajtema – originalna verzija (Amirsardari, Fathizadeh, Tavousi, Garmaroudi, & Montazeri, 2016; Liebenberg et al., 2012). Prva validacija skale u kojoj su 25 ajtema Skale rezilijentnosti razvrstani su u tri skale:
  - a. individualna rezilijentnost (ajtemi 2, 4, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 25),
  - b. relaciona rezilijentnost (ajtemi 5, 6, 7, 12, 17, 24, 26), i
  - c. kontekstualna rezilijentnost (ajtemi 9, 10, 16, 19, 22, 27, 28).
2. Model 2: trofaktorsko rešenje sa 24 ajtema (Daigneault, Dion, Hébert, McDuff, & Collin-Vézina, 2013). Izdvojena su tri latentna konstrukta upitnika:
  - a. individualna/socijalna rezilijentnost (ajtemi 2, 4, 8, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21),
  - b. porodična rezilijentnost (ajtemi 6, 7, 12, 13, 17, 24, 26), i
  - c. kontekstualna rezilijentnost (ajtemi 9, 10, 22, 23, 25, 27).
3. Model 3: rešenje sa četiri faktora (Sanders, Munford, Thimasarn-Anwar, & Liebenberg, 2017). Svi ajtemi Skale su raspoređeni u 4 dimenzije:
  - a. socijalna/kulturna rezilijentnost (ajtemi 1, 3, 4, 10, 15, 16, 19, 20, 25, 28),
  - b. porodična rezilijentnost (ajtemi 5, 6, 7, 12, 17, 24, 26),
  - c. individualna rezilijentnost (ajtemi 2, 8, 11, 13, 14, 18, 21), i
  - d. spiritualna rezilijentnost/rezilijentnost zajednice (ajtemi 9, 22, 23, 27).
4. Model 4: rešenje sa dva faktora (Jefferies et al., 2019). Sedamnaest ajtema Skale mere dva latentna faktora:
  - a. intra/interpersonalna rezilijentnost (ajtemi 2, 3, 4, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 25), i
  - b. porodična/starateljska rezilijentnost (ajtemi 5, 6, 7, 12, 17, 24, 26).

Od sva četiri testirana modela jedino model broj 4 ima vrednosti indikatora podesnosti modela koji su u skladu sa teorijskim pretpostavkama, odnosno vrednosti RMSEA, SRMR se nalaze ispod graničnih vrednosti, vrednosti CFI i TLI su iznad graničnih vrednosti, a vrednosti AIC i BIC su naniže kada se model 4 poredi sa drugim testiranim modelima (RMSEA=.046, SRMR=.038, CFI=.936, TLI=.924, AIC=64895.132, BIC=65193.561). Kao konačan model odabran je model sa sedamnaest ajtema i dva faktora – porodična rezilijentnost i intra/interpersonalna rezilijentnost.

Regresioni koeficijenti ajtema i njihovih latentnih faktora su prikazani u Tabeli 10. Svi regresioni koeficijenti su statistički značajni ( $p < .01$ ) i kreću se u rasponu od .411 - .666 za faktor intra / interpersonalna rezilijentnost i .473 - .817 za faktor porodična rezilijentnost.

Tabela 9 *Indeksi podesnosti testiranih modela Skale rezilijentnosti*

R.br.	Model	SB $\chi^2$ (df)	RMSEA (90% CI)	SRMR	CFI	TLI	AIC	BIC
1.	Model 1	1834.818 (272)	0.061 (0.058 - 0.063)	0.059	0.824	0.806	99958.124	100373.793
2.	Model 2	1604.417(249)	0.060 (0.057 – 0.063)	0.062	0.837	0.819	96437.398	96837.080
3.	Model 3	2050.304 (344)	0.057 (0.055 – 0.059)	0.056	0.809	0.790	115189.321	115668.939
4.	<b>Model 4</b>	<b>480.701 (114)</b>	<b>0.046 (0.042-0.050)</b>	<b>0.038</b>	<b>0.936</b>	<b>0.924</b>	<b>64895.132</b>	<b>65193.561</b>

Tabela 10 Regresioni koeficijenti dvofaktorskog rešenja Skale rezilijentnosti (Model 4)

	Intra/interpersonalna rezilijentnost	Porodična rezilijentnost
2. Sarađujem sa ljudima iz svog okruženja.	0.546**	
3. Sticanje obrazovanja mi je važno.	0.489**	
4. Znam kako da se ponašam u različitim društvenim situacijama.	0.480**	
11. Drugi misle da je zabavno biti u mom društvu	0.505**	
14. Osećam da me moji prijatelji podržavaju.	0.666**	
16. Osećam da pripadam svojoj školi.	0.478**	
18. Moji prijatelji su uz mene tokom teških perioda.	0.644**	
19. Ljudi u mom okruženju odnose se fer prema meni.	0.604**	
20. Imam prilike da pokažem drugima da postajem odrasla osoba i da umem da se ponašam odgovorno.	0.539**	
25. Imam prilike da razvijem veštine koje će mi biti od koristi u daljem životu (npr. veštine za budući posao).	0.411**	
5. Moji roditelji pažljivo brinu o meni.		0.769**
6. Moji roditelji znaju mnogo o meni.		0.712**
7. Kada sam gladan, imam dovoljno da jedem.		0.552**
12. Pričam o tome kako se osećam sa članovima svoje porodice.		0.473**
17. Moja porodica je uz mene tokom teških perioda		0.817**
24. Osećam se sigurno kada sam sa svojom porodicom.		0.781**
26. Uživam u porodičnim okupljanjima i proslavama.		0.624**
$\alpha=0.859$	$\alpha=0.801$	$\alpha=0.777$

\*\*p&lt;.01

### 3.1.3. *Eksplorativna i konfirmatorna faktorska analiza Upitnika privrženosti školi*

Upitnik privrženosti školi je instrument koji se sastoji od 20 ajtema i petostepene skale procene Likertovog tipa. Nije bilo validacija ovog instrumenta, te je urađena eksplorativna faktorska analiza za utvrđivanje latentne strukture korišćenog instrumenta. U tu svrhu uzorak ovog istraživanja nasumično je podeljen na dva dela. Na jednom delu urađena je eksplorativna faktorska analiza, a zatim je dobijeni model testiran putem konfirmatorne faktorske analize na drugom delu uzorka.

Za utvrđivanje faktorabilnosti matrice korišćen je Kaiser-Meyer-Olkinov parametar uzoračke adekvatnosti i Bartlettov test sfericiteta. Kaiser-Meyer-Olkinov parametar iznosi  $KMO=.90$ , a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan ( $\chi^2(190) = 4597.75$ ;  $p < .01$ ), što sve ukazuje da je matrica podložna za faktorsku analizu.

Broj faktora utvrđen je u programu FACTOR, Horn-ovom metodom paralelne analize. Zadržana su tri faktora čiji karakteristični koreni imaju veću vrednost od karakterističnih korena koji su dobijeni na slučajnim podacima. Prilikom poređenja aritmetičkih sredina karakterističnih korena realnih podataka sa aritmetičkim sredinama karakterističnih korena dobijenih slučajnim podacima i 95im percentilom karakterističnih korena dobijenih na slučajnim podacima, zadržana su tri faktora koja ukupno objašnjavaju 46.54% varijanse. Tabela sa karakterističnim korenima i grafik koji prikazuje vrednosti karakterističnih korena na realnim i slučajnim podacima urađeni su programu R, u paketu paran, i nalaze se u prilogu.

Ajtemi 4 i 11 zbog svojih niskih komunaliteta nisu uzeti u dalje razmatranje. Nadalje, ajtemi 2, 6, 7, 14, 16, 17 i 19 su, takođe, izostavljeni iz analize zbog visokih zasićenja na različitim faktorima. Tri faktora sa preostalim ajtemima objašnjavaju 57.75% varijanse. Korišćena je analiza glavnih komponenti i Promax rotacija sa Kaiser-ovom normalizacijom. Prvi faktor nazvan je odnos prema školi (faktorska zasićenja kreću se u rasponu .73 do .78, primeri ajtema: „Škola nije mesto za mene“ i „Ne sviđa mi se ništa u vezi sa školom“, i oni se obrnuto se kodiraju). Drugi faktor nazvan je odbacivanje (faktorska zasićenja u rasponu .63 - .80, primeri ajtema: „Niko ne želi da priča sa mnom u školi“ i „Niko u školi me ne voli“). Treći faktor je prihvatanje (faktorska zasićenja se kreću od .62-.75, primer ajtema: „Ljudi u školi me vole“). Matrice sklopa nalaze se u prilogu.

Na drugoj polovini uzorka sprovedena je konfirmatorna faktorska analiza kako bi se proverilo dobijeno faktorsko rešenje sa 3 faktora. Korišćeni su sledeći indikatori podesnosti modela: koren prosečne kvadrirane greške aproksimacije (RMSEA), komparativni indeks fita (CFI), Tucker–Lewis indeks (TLI), standardizovani kvadratni koren prosečnog kvadrata reziduala (SRMR), Akaike-ov informacioni kriterijum (AIK) i Bayes-ov informacioni kriterijum (BIC).

Testirani su sledeći modeli:

1. Model 1: jednofaktorsko rešenje (Mouton et al., 1996), kako je predložila autorka instrumenta, ali bez validacije.
2. Model 2: trofaktorsko rešenje, kako je dobijeno u eksplorativnoj faktorskoj analizi prilikom ovog istraživanja.

Analizom indikatora podesnosti modela vidimo da model sa jednim faktorom nema ni jedan indikator podesnosti koji je u okviru graničnih vrednosti (RMSEA=.082, SRMR=.075, CFI=.719, TLI=.686, AIC=42885.414, BIC=43165.888). Trofaktorska struktura instrumenta, koja je dobijena eksplanatornom faktorskom analizom, pokazuje dobre indikatore podesnosti, odnosno vrednosti RMSEA, SRMR su ispod graničnih vrednosti, vrednosti CFI i TLI su iznad graničnih vrednosti, dok su vrednosti AIC i BIC znatno niže nego kod jednofaktorskog rešenja (RMSEA=.038, SRMR=.040, CFI=.957, TLI=.942, AIC=21513.380, BIC=21678.828).

U Tabeli 12 nalaze se regresioni koeficijenti ajtema sa latentnim faktorima. Vrednosti regresionih koeficijenata kreću se od .462 (ajtem „Ljudi primete kada nisam u školi“ na faktoru prihvatanje) do .750 (ajtem „Niko u školi me ne voli“ na faktoru odbacivanje).

Tabela 11 *Indeksi podesnosti testiranih modela Skale privrženosti školi*

R.br.	Model	SB $\chi^2$ (df)	RMSEA (90% CI)	SRMR	CFI	TLI	AIC	BIC
1.	Model 1	1069.543 (170)	0.082 (0.077 - 0.086)	0.075	0.719	0.686	42885.414	43165.888
2.	<b>Model 2</b>	<b>100.478 (41)</b>	<b>0.038 (0.026 – 0.050)</b>	<b>0.040</b>	<b>0.957</b>	<b>0.942</b>	<b>21513.380</b>	<b>21678.828</b>

Tabela 12 *Regresioni koeficijenti trofaktorskog rešenja Skale privrženosti školi (Model 2)*

	Odnos prema školi	Odbacivanje	Prihvatanje
1. Škola nije mesto za mene.	.679**		
12. Ne sviđa mi se ništa u vezi sa školom.	.726**		
13. U školu idem samo zato što me roditelji teraju.	.747**		
18. Volim školu.	.566**		
3. Drugi učenici me ne vole.		.572**	
10. U školi ne postoji niko kome je stalo do mene.		.690**	
15. Niko ne želi da priča sa mnom u školi.		.641**	
20. Niko u školi me ne voli.		.750**	
5. Razgovaram sa mnogo ljudi u školi.			.531**
8. Ljudi u školi me vole.			.597**
9. Ljudi primete kada nisam u školi.			.462**
	$\alpha=0.768$	$\alpha=0.753$	$\alpha=0.543$
**p<.01			



### 3.2. Osnovni deskriptivni pokazatelji i korelacije među varijablama

Deskriptivne pokazatelje obuhvata prikazivanje broja ispitanika (N), minimalni skor koje je ostvaren na svakoj skali (Min.), maksimalni skor koji je ostvaren na svakoj skali (Max.), aritmetičku sredinu (M), standardnu devijaciju (SD) i pokazatelje normalnosti distribucije – nakrivljenost (skewness, skr. Sk.) i spljoštenost (kurtosis, skr. Ku.) krive distribucije. Izračunat je sumativni skor za svaku subskalu i podeljen sa brojem ajtema, kako bi deskriptivni pokazatelji bili uporedivi.

Tabela 13 *Osnovni deskriptivni pokazatelji ispitivanih varijabli*

	N	Min.	Max.	M	SD	Sk. (S.E.)	Ku.(S.E.)
Odnos nastavnik - učenik	1524	1.00	4.00	2.74	.61	-.43 (.06)	-.02 (.12)
Odnos učenik - učenik	1524	1.00	4.00	2.74	.57	-.38 (.06)	.28 (.12)
Učeničko angažovanje	1524	1.00	4.00	2.25	.50	.03 (.06)	.10 (.12)
Jasna očekivanja	1524	1.00	4.00	2.99	.59	-.55 (.06)	.52 (.12)
Fer pravila	1524	1.00	4.00	2.63	.64	-.36 (.06)	-.10 (.12)
Školska sigurnost	1524	1.00	4.00	2.86	.67	-.52 (.06)	.06 (.12)
Vršnjačko nasilje	1524	1.00	4.00	2.06	.65	.27 (.06)	-.32 (.12)
Intra/interpersonalna rezilijentnost	1524	1.00	5.00	3.97	.60	-.91 (.06)	1.25 (.12)
Porodična rezilijentnost	1524	1.00	5.00	4.25	.72	-1.37 (.06)	1.72 (.12)
Odnos prema školi	1524	1.00	5.00	3.68	.89	-.85 (.06)	.39 (.12)
Odbacivanje	1524	1.00	5.00	1.85	.73	.96 (.06)	1.02 (.12)
Prihvatanje	1524	1.00	5.00	3.67	.70	-.47 (.06)	.52 (.12)

N= broj ispitanika, Min.= minimum, Max.= maksimum, M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Sk.= nakrivljenost, Ku.= spljoštenost

Analizirajući minimalne i maksimalne vrednosti koje su učenici postigli na svim subskalama uočavamo da ima učenika koji postižu i najniže i najviše skorove. Subskale školske klime imaju slične srednje vrednosti (M=2.25-2.99), osim za skalu vršnjačkog nasilja gde učenici postižu prosečan skor od M=2.06. Učenici u proseku postižu visoke skorove na dimenzijama rezilijentnosti (M=3.97 za intra/interpersonalnu rezilijentnost i M=4.25 za porodičnu rezilijentnost). Takođe, učenici imaju relativno pozitivan odnos prema školi (M=3.68) i

prihvatanje od strane ljudi u školi ( $M=3.67$ ) i nisko odbacivanje ( $M=1.85$ ). Vrednosti spljoštenosti i nakrivljenosti distribucije se kreću u dozvoljenom rasponu od  $\pm 2$  (George & Mallery, 2010; Gravetter & Wallnau, 2013; Trochim & Donnelly, 2006).

U Tabeli 14 prikazane su korelacije među varijablama. Varijable školske klime su međusobno visoko korelirane (.63 - .81) Izuzetak je varijabla vršnjačko nasilje sa kojom su ostalih sedam varijabli školske klime umereno negativno korelirane (-.37 do -.49). Varijable školske klime su umereno korelirane sa intra/interpersonalnom rezilijentnošću (.37-.43, i vršnjačko nasilje -.30), a sa porodičnom rezilijentnošću imaju vrlo niske korelacije ili su korelacije ispod .30, te se porodična rezilijentnost i iz ovog razloga neće nadalje uključivati u istraživanje. Školska klima je slabo do umereno korelirana sa varijablama privrženosti školi (.25-.56) Varijable rezilijentnosti ostvaruju umerene do jake korelacije sa varijablama privrženosti školi, specifično intra/interpersonalna rezilijentnost pokazuje umerene korelacije (.53-.56) sa varijablama privrženosti školi i porodična rezilijentnost pokazuje slabe korelacije sa ovim varijablama (.33-.39).

Tabela 14 *Korelacije među varijablama*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Odnos nastavnik - učenik	1	,72**	,81**	,78**	,80**	,76**	-,40**	,40**	,32**	,44**	-,33**	,31**
2. Odnos učenik - učenik		1	,79**	,67**	,63**	,73**	-,49**	,43**	,29**	,38**	-,56**	,38**
3. Učeničko angažovanje			1	,75**	,77**	,76**	-,44**	,42**	,29**	,43**	-,31**	,32**
4. Jasna očekivanja				1	,75**	,74**	-,39**	,42**	,34**	,39**	-,33**	,32**
5. Fer pravila					1	,72**	-,37**	,37**	,29**	,41**	-,29**	,25**
6. Školska sigurnost						1	-,54**	,39**	,22**	,39**	-,35**	,34**
7. Vršnjačko nasilje							1	-,30**	-,24**	-,32**	,34**	-,29**
8. Intra/interpersonalna rezilijentnost								1	,79**	,50**	-,56**	,53**
9. Porodična rezilijentnost									1	,38**	-,39**	,33**
10. Odnos prema školi										1	-,72**	,51**
11. Odbacivanje											1	-,80**
12. Prihvatanje												1

### 3.3. Ispitivanje povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika

Ispitivanje povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika urađeno je pomoću multiple regresione analize gde varijable školske klime predstavljaju prediktorske varijable, a intra/interpersonalna rezilijentnost predstavlja kriterijumsku varijablu. Ispitivanje povezanosti varijabli školske klime sa varijablom porodična rezilijentnost nije urađeno iz razloga što takva analiza ne bi bila smisljena, gledajući sadržaj ajtema porodične rezilijentnosti, a i korelacije sa varijablama školske klime su ispod .30. Korišćena je stepwise verzija multiple regresione analize u kojoj se započinje sa dodavanjem jedne po jedne nezavisne varijable u jednačinu ukoliko zadovoljavaju statistički kriterijum, ali ukoliko prestanu da doprinose modelu one bivaju isključene.

Pre sprovođenja multiple regresione analize sprovedene su preliminarne analize kako bi se utvrdilo da ne postoje značajna odstupanja od očekivane normalnosti, linearnosti, multikolinearnosti i homoskendisciteta.

Tabela 15 *Regresioni model predviđanja intra/interpersonalne rezilijentnosti varijablama školske klime*

Model		B	SE B	$\beta$	t	p	
							R <sup>2</sup> =.190
1	Odnos učenik - učenik	.64	.03	.43	18.86	.00	F=355.858, p<.01
2	Odnos učenik - učenik	.41	.04	.28	9.15	.00	R <sup>2</sup> =.221
	Jasna očekivanja	.26	.03	.23	7.89	.00	F=216.303, p<.01
3	Odnos učenik - učenik	.35	.05	.24	7.45	.00	R <sup>2</sup> =.228
	Jasna očekivanja	.25	.03	.23	7.53	.00	F=149.431,
	Vršnjačko nasilje	-.08	.02	-.09	-3.53	.00	p<.01

U prvom koraku dodata je varijabla odnos učenik – učenik, jer ima najveću prediktivnu moć ( $\beta=.43$ ,  $p<.01$ ). Odnos učenik – učenik samostalno objašnjava 19% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. U drugom koraku uključena je varijabla jasna očekivanja. U ovom koraku smanjuje se prediktivna moć varijable odnos

učenik - učenik ( $\beta=.28$ ,  $p<.01$ ) i zajedno sa jasnim očekivanjima ( $\beta=.23$ ,  $p<.01$ ) objašnjava 22.10% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. U trećem koraku uključena je varijabla vršnjačko nasilje koja ima negativnu predikciju intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika ( $\beta=-.09$ ,  $p<.05$ ), ali je njena prediktivna moć znatno manja u odnosu na prediktivnu moć koju imaju varijable odnos učenik – učenik i jasna očekivanja, koje u trećem koraku imaju sličnu prediktivnu moć kao i pre dodavanja varijable vršnjačko nasilje. Zajedno ove tri varijable objašnjavaju 22.80% intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.

### 3.4. Ispitivanje povezanosti školske klime i privrženosti učenika školi

Povezanost školske klime i privrženosti učenika školi ispitana je multiple regresionom analizom, varijanta stepwise. Varijable školske klime predstavljaju prediktorske varijable, dok varijable privrženosti učenika za školu su kriterijumske varijable. Sprovedene su tri regresione analize, a u svakoj od njih po jedna varijabla privrženosti učenika školi predstavlja kriterijumsku varijablu.

Tabela 16 Regresioni model predviđanja odnosa prema školi varijablama školske klime

Model		B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.191$
1	Odnos nastavnik - učenik	.85	.04	.44	18.98	.00	F=360.247, $p<.01$
2	Odnos nastavnik - učenik	.72	.05	.37	14.88	.00	$R^2=.215$
	Vršnjačko nasilje	-.21	.03	-.17	-6.81	.00	F=208.666, $p<.01$
3	Odnos nastavnik - učenik	.64	.07	.24	6.15	.00	$R^2=.225$
	Vršnjačko nasilje	-.18	.03	-.14	-5.75	.00	F=146.976, $p<.01$
	Učeničko angažovanje	.46	.11	.17	4.33	.00	
4	Odnos nastavnik - učenik	.35	.08	.18	4.17	.00	$R^2=.229$
	Vršnjačko nasilje	-.18	.03	-.14	-5.75	.00	F=112.669, $p<.01$
	Učeničko angažovanje	.35	.11	.13	3.11	.00	
	Fer pravila	.15	.05	.11	2.79	.00	

Prvobitno je ispitan odnos varijabli školske klime i odnosa učenika prema školi. U prvom modelu uvedena je varijabla odnos nastavnik – učenik koja samostalno ima najveću prediktivnu moć ( $\beta=.44$ ,  $p<.01$ ) i može da objasni 19.10% varijanse odnosa učenika prema školi. U drugom koraku kao negativan prediktor uvodi se vršnjačko nasilje ( $\beta=-.17$ ,  $p<.01$ ), a prediktivna moć odnosa nastavnika i učenika malo opada ( $\beta=.37$ ,  $p<.01$ ). Ove dve varijable mogu objasniti 21.50% varijanse odnosa učenika prema školi. U trećem koraku uvodi se varijabla učeničko angažovanje ( $\beta=.17$ ,  $p<.01$ ) i u ovom modelu opada prediktivna moć prethodne dve varijable. Ovim modelom može da se objasni 22.50% varijanse odnosa učenika prema školi. Na kraju, u četvrtom koraku uvodi se varijabla fer pravila, koja zajedno sa prethodne 3 varijable može da objasni 22.90% varijanse odnosa učenika prema školi. U konačnom, četvrtom modelu, najveću prediktivnu moć ima odnos nastavnik – učenik ( $\beta=.18$ ,  $p<.01$ ), zatim vršnjačko nasilje sa negativnim predznakom ( $\beta=-.14$ ,  $p<.01$ ), te učeničko angažovanje ( $\beta=.13$ ,  $p<.01$ ) i fer pravila ( $\beta=.11$ ,  $p<.01$ ).

Tabela 17 Regresioni model predviđanja odbacivanja u školi varijablama školske klime

Model		B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.127$
1	Odnos učenik - učenik	-.54	.04	-.36	-14.86	.00	F=220.836, $p<.01$
							$R^2=.163$
2	Odnos učenik - učenik	-.37	.04	-.25	-9.13	.00	F=149.281, $p<.01$
	Vršnjačko nasilje	.19	.02	.22	8.25	.00	$p<.01$
							$R^2=.176$
3	Odnos učenik - učenik	-.24	.05	-.16	-4.71	.00	F=108.117, $p<.01$
	Vršnjačko nasilje	.18	.02	.21	7.79	.00	$p<.01$
	Jasna očekivanja	-.16	.03	-.15	-4.66	.00	$p<.01$

Iz domena školske klime izdvajaju se tri varijable u konačnom modelu koje mogu da predviđaju odbacivanje učenika u školi. Prema logici stepwise varijante multiple regresione analize uvodi se prvo varijabla odnos učenik – učenik koja samostalno ima najveću prediktivnu moć ( $\beta=-.36$ ,  $p<.01$ ), i to u negativnom smeru, a može da objasni 12.70% varijanse odbacivanja učenika u školi. Zatim u drugom koraku uvodi se varijabla vršnjačko nasilje ( $\beta=.22$ ,  $p<.01$ ) i smanjuje se doprinos odnosa učenika i učenika ( $\beta=-.25$ ,  $p<.01$ ). U konačnom trećem modelu uvodi se varijabla jasna očekivanja ( $\beta=-.15$ ,  $p<.01$ ).

Konačni model objašnjava 17.60% varijanse odbacivanja učenika u školi, a kao najsnažniji prediktor izdvaja se vršnjačko nasilje ( $\beta=.21$ ,  $p<.01$ ).

Tabela 18 *Regresioni model predviđanja prihvatanja u školi varijablama školske klime*

Model		B	SE B	$\beta$	t	p	
1	Odnos učenik - učenik	.57	.03	.38	16.23	.00	R <sup>2</sup> =.147 F=263.306, p<.01
2	Odnos učenik - učenik	.48	.04	.32	11.88	.00	R <sup>2</sup> =.159 F=144.558, p<.01
	Vršnjačko nasilje	-.11	.02	-.13	-4.71	.00	
3	Odnos učenik – učenik	.38	.05	.25	7.66	.00	R <sup>2</sup> =.166 F=100.904, p<.01
	Vršnjačko nasilje	-.10	.02	-.12	-4.35	.00	
	Jasna očekivanja	.12	.03	.11	3.04	.00	
4	Odnos učenik – učenik	.41	.05	.28	8.06	.00	R <sup>2</sup> =.170 F=77.543, p<.01
	Vršnjačko nasilje	-.10	.02	-.12	-4.42	.00	
	Jasna očekivanja	.18	.04	.16	4.24	.00	
	Fer pravila	-.08	.03	-.09	-2.53	.01	

Predviđanje prihvatanja u školi može da se objasni sa ukupno četiri od osam varijabli školske klime. U prvom modelu dodata je varijabla odnos učenik – učenik ( $\beta=.38$ ,  $p<.01$ ) koja samostalno objašnjava 14.70% varijanse prihvatanja učenika u školi. U drugom koraku dodaje se varijabla vršnjačko nasilje ( $\beta=-.13$ ,  $p<.01$ ). U trećem koraku u regresionu jednačinu dodaje se varijabla jasna očekivanja ( $\beta=.11$ ,  $p<.01$ ). Napokon, u konačnom modelu dodaje se varijabla fer pravila ( $\beta=-.09$ ,  $p<.05$ ). Ovakav model objašnjava 17% varijanse prihvatanja učenika, a najsnažniji prediktor prihvatanja učenika u školi je odnos učenika i učenika ( $\beta=.28$ ,  $p<.01$ ), zatim jasna očekivanja ( $\beta=.16$ ,  $p<.01$ ), te vršnjačko nasilje sa negativnim predznakom ( $\beta=-.12$ ,  $p<.01$ ) i na kraju dolaze fer pravila sa dosta malom prediktivnom moći ( $\beta=-.09$ ,  $p<.01$ ). Razlika u objašnjenoj varijansi prihvatanja učenika u školi između modela sa i modela bez fer pravila iznosi svega 0.4%, ali nakon dodavanja varijable fer pravila u model raste prediktivna moć ostale tri varijable.

### 3.5. Ispitivanje povezanosti privrženosti školi i rezilijentnosti učenika

Multiple regresiona analiza korišćena je u svrhu ispitivanja relacije privrženosti školi i rezilijentnosti učenika. Takođe, kao i u prethodna dva koraka, korišćena je stepwise varijanta multiple regresione analize, koja predstavlja rešenje koje uključuje benefite backward i forward varijante. Kao i kod ispitivanja povezanosti varijabli školske klime sa rezilijentnošću učenika, ispitana je povezanost varijabli privrženosti školi sa intra/interpersonalnom rezilijentnošću, ali ne i sa porodičnom rezilijentnošću, jer takva analiza nema smisla gledano sa aspekta sadržaja ajtema porodične rezilijentnosti i zbog nepostojanja korelacije drugih varijabli sa porodičnom rezilijentnošću.

Pre samog sprovođenja multiple regresione analize urađene su analize kako bi se proverilo da ne postoje statistički značajna odstupanja od očekivane normalnosti, linearnosti, multikolinearnosti i homoskenciteta.

Tabela 19 *Regresioni model predviđanja intra/interpersonalne rezilijentnosti varijablama privrženosti školi*

Model		B	SE B	$\beta$	t	p	
							R <sup>2</sup> =.318
1	Odbacivanje	-.55	.02	-.56	-26.65	.00	F=710.045, p<.01
							R <sup>2</sup> =.338
2	Odbacivanje	.40	.03	-.42	-13.84	.00	F=389.448, p<.01
							R <sup>2</sup> =.365
3	Odnos prema školi	.14	.02	.21	6.87	.00	F=390.645, p<.01
							R <sup>2</sup> =.365
	Odbacivanje	-.16	.04	-.17	-3.89	.00	F=390.645, p<.01
	Odnos prema školi	.16	.02	.24	8.18	.00	
	Prihvatanje	.27	.03	.27	7.87	.00	

Prema stepwise postupku dodata je prvo ona varijabla koja ima najveću prediktivnu moć. Od tri varijable privrženosti školi varijabla odbacivanje ima samostalno najveću prediktivnu moć ( $\beta=-.56$ ,  $p<.01$ ) i kada se samostalno pojavi u regresionoj jednačini može da objasni 31.80% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. Predikcija intra/interpersonalne rezilijentnosti je sa negativnim predznakom, odnosno što će veće



odbacivanje učenika, to je manja intra/interpersonalna rezilijentnost. U sledećem koraku dodaje se varijabla odnos prema školi i ona zajedno sa varijablom odbacivanje može da objasni 33.80% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. U ovom koraku smanjuje se prediktivna moć odbacivanja ( $\beta=-.42$ ,  $p<.01$ ), jer preostali deo varijanse se može objasniti odnosom učenika prema školi ( $\beta=.21$ ,  $p<.01$ ). Nakon uvođenja treće varijable – prihvatanja u regresioni model, model ostaje statistički značajan i značajno opada prediktivna moć odbacivanja ( $\beta=-.17$ ,  $p<.01$ ), a najveću moć sada ima prihvatanje u školi ( $\beta=.27$ ,  $p<.01$ ), a na drugom mestu je odnos prema školi ( $\beta=.24$ ,  $p<.01$ ).

### 3.6. Ispitivanje medijatorske uloge privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika

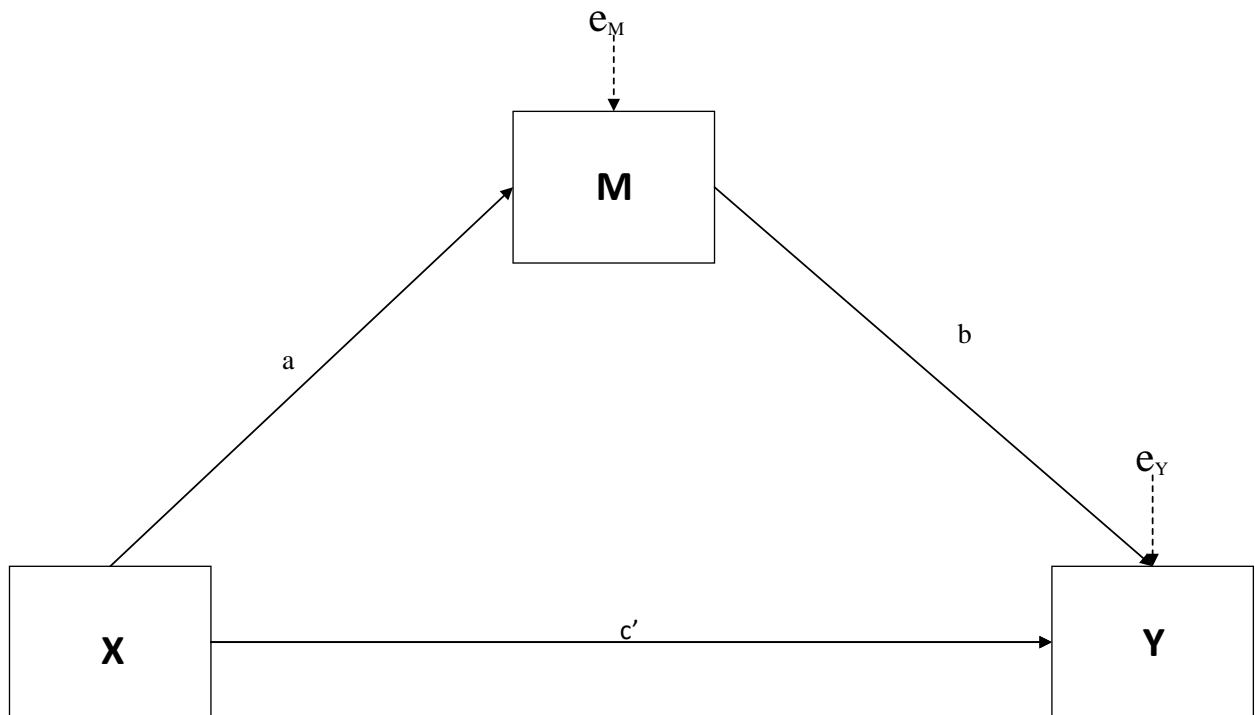
Ispitivanje medijatorske uloge privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika urađeno je u Hayes-ovo makrou za SPSS pod nazivom PROCESS verzija 3.3. Kako u specifikovanim modelima može da se doda samo jedna kriterijumska i po jedna prediktorska varijabla biće testirano više modela:

1. Model 1: prediktorska varijabla je odnos učenik – učenik, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorske varijable su odnos prema školi i prihvatanje.
2. Model 2: prediktorska varijabla je odnos učenik – učenik, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorske varijable su odnos prema školi i odbacivanje.
3. Model 3: prediktorska varijabla je vršnjačko nasilje, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorske varijable su odnos prema školi i prihvatanje.
4. Model 4: prediktorska varijabla je vršnjačko nasilje, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorske varijable su odnos prema školi i odbacivanje.
5. Model 5: prediktorska varijabla je jasna očekivanja, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorska varijabla je prihvatanje.

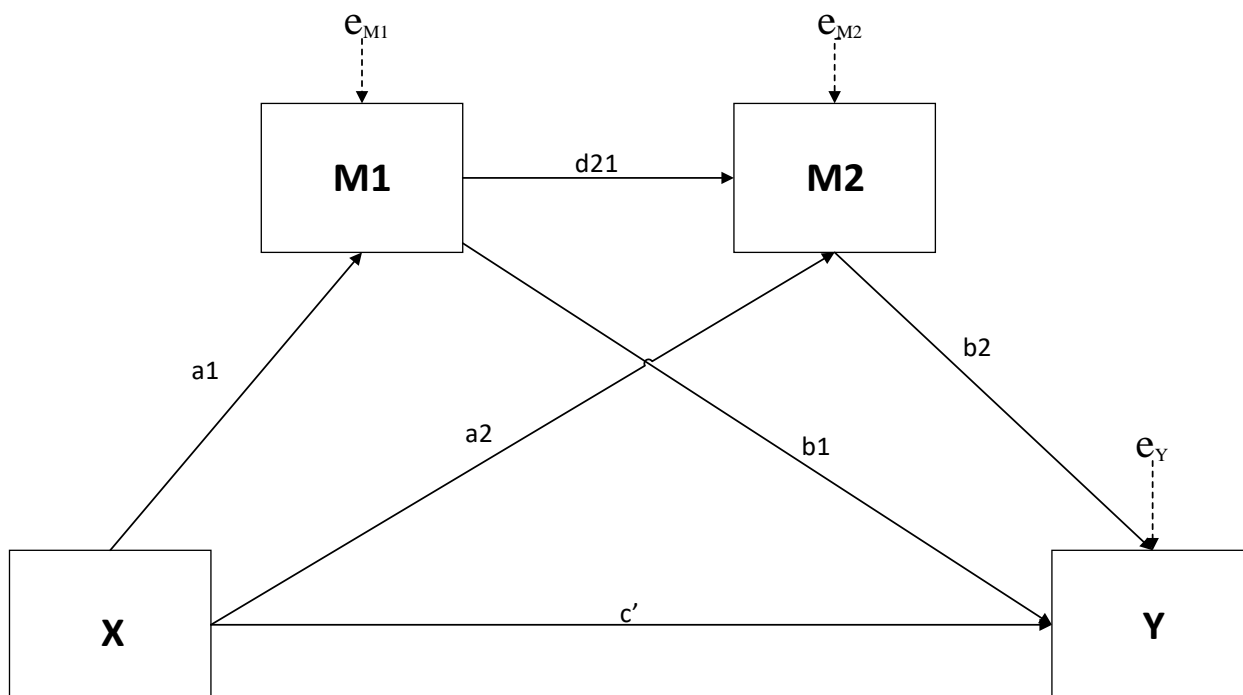
6. Model 6: prediktorska varijabla je jasna očekivanja, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost, medijatorska varijabla je odbacivanje.

Odnos prema školi i prihvatanje ili odbacivanje uključeni su kao zajednički prediktori jer prihvatanje i odnos prema školi i odbacivanje i odnos prema školi imaju umerene do visoke interkorelacije,  $r=.51$ , u prvom slučaju, i  $r=-.72$ , u drugom slučaju. Svakako, u višestrukoj medijaciji se mogu videti i doprinosi pojedinačnih medijatora. Koristiće se obična medijacija (sa jednim medijatorom) i serijska multiple medijacija prema kojoj se na relaciji X i Y nalaze i 2 medijatora koja su međusobno povezana i utiču jedan na drugog (koristi se u slučaju povezanosti medijatora).

Dijagram 1 *Statistički dijagram obične medijacije*



Dijagram 2 Statistički dijagram serijske multiple medijacije sa dva medijatora



3.6.1. Medijatorska uloga odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti

U svrhu ispitivanja medijatorske uloge odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti, korišćena je serijska multiple medijacija sa dva medijatora. Prediktorska varijabla je odnos učenik – učenik (X), kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost (Y), jedan medijator je odnos prema školi (M1) i drugi medijator je prihvatanje (M2).

Da bi se mogla sprovesti analiza medijacije potrebno je da se ostvare sledeći uslovi: da prediktor predviđa kriterijumsku varijablu, da prediktor predviđa medijator i da medijator predviđa kriterijum u prisustvu prediktorske varijable. Naravno, da bi se moglo govoriti o medijaciji potrebno je da indirektni efekat (uticaj X na Y preko medijatora) bude značajan, kao i da se direktan efekat X na Y smanji ili izgubi.

Dijagram 3 *Dijagram medijacije odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika*

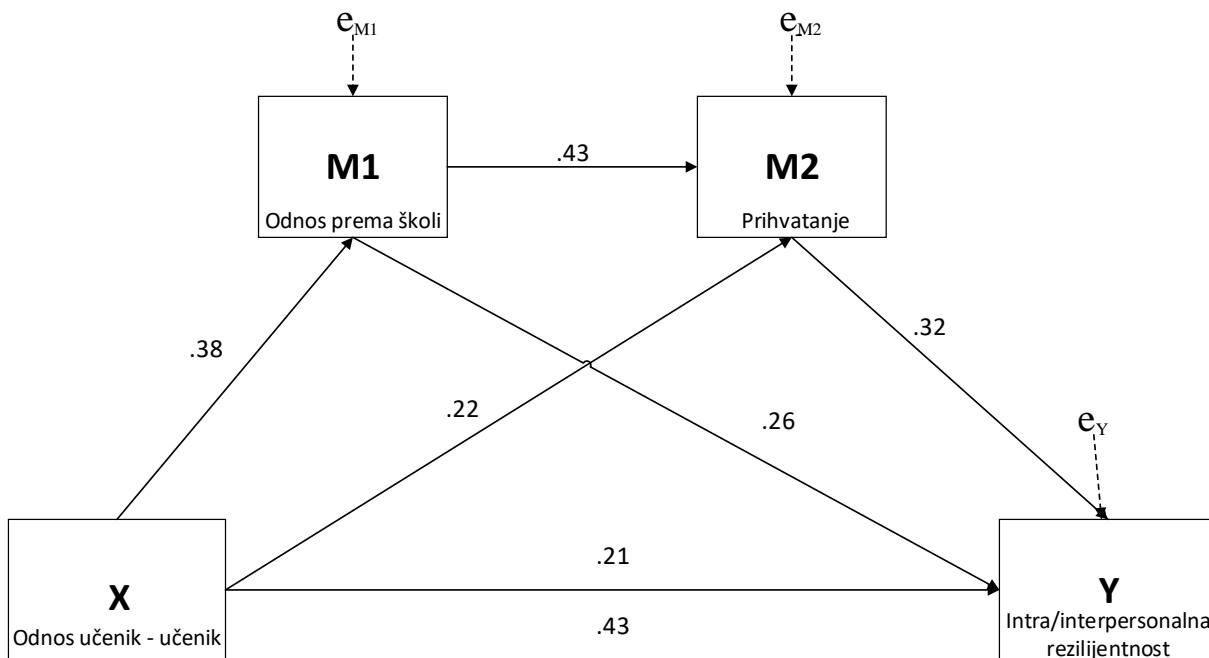


Tabela 20 *Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije*

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
X → Y	Odnos učenik - učenik	.64	.03	.43	18.86	.00	R <sup>2</sup> =.189 F=355.858, p<.01
X → M1	Odnos učenik - učenik	.85	.05	.38	16.01	.00	R <sup>2</sup> =.144 F=256.400, p<.01
X, M1 → M2	Odnos učenik – učenik	.33	.03	.22	9.57	.00	R <sup>2</sup> =.304 F=333.223, p<.01
	Odnos prema školi	.58	.01	.43	18.54	.00	
X, M1, M2 → Y	Odnos učenik – učenik	.31	.03	.21	9.64	.00	R <sup>2</sup> =.395 F=330.999, p<.01
	Odnos prema školi	.17	.01	.26	10.92	.00	
	Prihvatanje	.31	.02	.32	13.31	.00	

Na Dijagramu 3 i u Tabeli 20 prikazani su regresioni koeficijenti različitih specifikovanih modela kako bi se proverili preduslovi za sprovođenje medijacije. Svi regresioni koeficijenti su statistički značajni ( $p < .01$ ), odnosno prediktor predviđa kriterijum ( $\beta = .43$ ,  $p < .01$ , i u modelu sa drugim medijatorima  $\beta = .21$ ,  $p < .01$ ), prediktor predviđa prvi medijator ( $\beta = .38$ ,  $p < .01$ ) i drugi medijator ( $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ), prvi medijator predviđa drugi medijator ( $\beta = .43$ ,  $p < .01$ ), prvi medijator predviđa kriterijum ( $\beta = .26$ ,  $p < .01$ ) i drugi medijator predviđa kriterijum ( $\beta = .32$ ,  $p < .01$ ). Ovim su ostvareni uslovi za sprovođenje medijacije.

Tabela 21 *Rezultati medijacije odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	.64 (t=18.18, p<.001)	.03	.57	.71
Direktan efekat X na Y	.35 (t=9.64, p<.001)	.03	.25	.38
Ukupan indirektan efekat	.33	.03	.28	.38
Ind. efekat 1*	.15	.02	.11	.18
Ind. efekat 2**	.10	.01	.07	.13
Ind. efekat 3***	.07	.01	.06	.09
C1	.04	.03	-.01	.09
C2	.07	.02	.03	.11
C3	.03	.02	-.01	.06

\* odnos učenik – učenik → odnos prema školi → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\* odnos učenik – učenik → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\*\* odnos učenik – učenik → odnos prema školi → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

C1: indirektni efekat 1 nasuprot indirektni efekat 2

C2: indirektni efekat 1 nasuprot indirektni efekat 3

C3: indirektni efekat 2 nasuprot indirektni efekat 3

Rezultati sprovedene medijacije ukazuju da je ukupan efekat uticaja odnosa učenik – učenik na intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika statistički značajan i iznosi .64, a direktan uticaj iznosi .35. Odnos učenik – učenik ostvaruje i indirektan uticaj na intra/interpersonalnu rezilijentnost preko odnosa prema školi i prihvatanja i taj uticaj se naziva indirektan uticaj (dobija se tako što se ukupan efekat umanji za direktan efekat). Ukupan indirektni uticaj je takođe značajan, jer intervali poverenja ne obuhvataju nulu (statistički značajno se razlikuju od nule). Postoje tri indirektna efekta u ovom modelu i sva tri su statistički značajna. Prvi indirektni efekat je u kome je moderator odnos prema školi (CI=.11 - .18), drugi indirektni efekat je preko drugog medijatora – prihvatanja (CI=.07 - .13) i treći indirektni efekat je preko oba medijatora – putanja odnos učenik – učenik → odnos prema školi → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost (CI=.06 - .09). Odnos učenik – učenik utiče na intra/interpersonalnu rezilijentnost direktno i indirektno preko svakog moderatora pojedinačno, ali i preko oba medijatora zajedno. Pošto je direktan efekat i dalje statistički značajan nakon uvođenja medijatora, u ovom slučaju radi se o parcijalnoj medijaciji. Poređenje indirektnih efekata ukazuje da je indirektni efekat 1 statistički značajno veći od indirektnog efekta 3 (CI=.03-.11), dok se ostali indirektni efekti statistički ne razlikuju.

### *3.6.2. Medijatorska uloga odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

Medijacija na relaciji odnos učenik – učenik i intra/interpersonalna rezilijentnost preko varijabli odnos prema školi i odbacivanje ispitana je serijskom multiple medijacijom. Prvo su testirani preduslovi za sprovođenje analize medijacije, a po ispunjenosti uslova sprovedena je i sama medijacija.

Dijagram 4 Dijagram medijacije odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

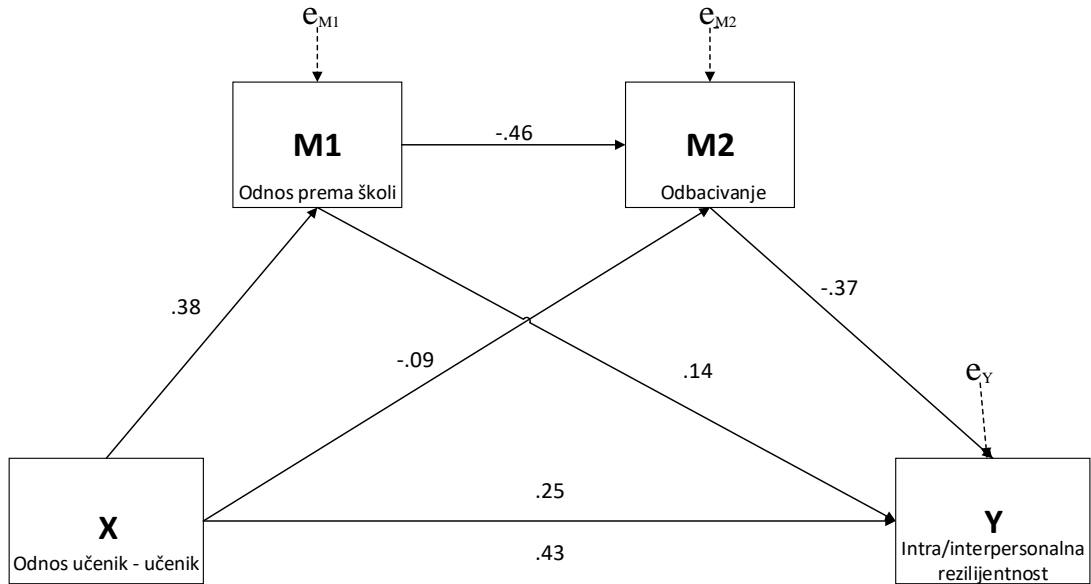


Tabela 22 Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.189$
X → Y	Odnos učenik - učenik	.64	.03	.43	18.86	.00	F=355.858, p<.01
							$R^2=.144$
X → M1	Odnos učenik - učenik	.85	.05	.38	16.01	.00	F=256.400, p<.01
							$R^2=.525$
X, M1 → M2	Odnos učenik – učenik	-.15	.03	-.09	5.08	.00	F=842.197, p<.01
	Odnos prema školi	-.46	.01	-.68	-35.75	.00	
							$R^2=.390$
X, M1, M2 → Y	Odnos učenik – učenik	.36	.03	.25	11.38	.00	F=324.729, p<.01
	Odnos prema školi	.09	.02	.14	4.86	.00	
	Odbacivanje	-.36	.03	-.37	-12.83	.00	

U Dijagramu 4 i Tabeli 22 su predstavljeni regresioni koeficijenti koji su statistički značajni prilikom ispitivanja relacija između prediktorske, kriterijumske i medijatorskih varijabli. Prediktor značajno predviđa kriterijum i samostalno ( $\beta=.43$ ,  $p<.01$ ) i u kombinaciji sa medijatorima ( $\beta=.25$ ,  $p<.01$ ). Takođe, prediktor značajno predviđa odnos prema školi ( $\beta=.38$ ,  $p<.01$ ) i odbacivanje ( $\beta=-.09$ ,  $p<.01$ ). Odnos prema školi predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost ( $\beta=.14$ ,  $p<.01$ ), kao i odbacivanje, samo sa negativnim predznakom ( $\beta=-.37$ ,  $p<.01$ ). Kako su sve relacije statistički značajne, ispunjeni su preduslovi za sprovođenje serijske multiple medijacije.

Pored statističke značajnosti pojedinačnih regresionih koeficijenata značajan je i svaki model predviđanja kriterijumske varijable jednom ili više prediktorskih varijabli. Odnos učenik – učenik, odnos prema školi i odbacivanje mogu da objasne 39% intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.

Tabela 23 *Rezultati medijacije odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	.64 (t=18.82, p<.001)	.03	.57	.71
Direktan efekat X na Y	.37 (t=11.38, p<.001)	.03	.30	.43
Ukupan indirektan efekat	.27	.02	.23	.33
Ind. efekat 1*	.08	.02	.04	.12
Ind. efekat 2**	.05	.01	.03	.08
Ind. efekat 3***	.14	.02	.11	.18
C1	.03	.02	-.02	.08
C2	-.06	.03	-.12	-.001
C3	-.09	.02	-.13	-.05

\* odnos učenik – učenik → odnos prema školi → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\* odnos učenik – učenik → odbacivanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\*\* odnos učenik – učenik → odnos prema školi → odbacivanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

C1: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 2

C2: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 3

C3: indirektni efekat2 nasuprot indirektni efekat 3



Ukupan efekat koji ostvaruje odnos učenik – učenik na intra/interpersonalnu rezilijentnost je statistički značajan ( $t=18.82$ ,  $p<.001$ ) i iznosi .64. Direktni efekat odnos učenik – učenik na intra/interpersonalnu rezilijentnost je, takođe, statistički značajan ( $t=11.38$ ,  $p<.001$ ) i iznosi .37. Indirektni efekat, koji predstavlja efekat koji se ostvaruje preko medijatora, a dobija se kada se ukupan efekat umanji za vrednost direktnog efekta, i on je, takođe, statistički značajan, jer intervali poverenja ne obuhvataju nulu ( $CI=.23 - .33$ ). Postoje tri specifična indirektna efekta preko kojih varijabla odnos učenik – učenik ostvaruje efekat na intra/interpersonalnu rezilijentnost. Sva tri indirektna efekta su statistički značajna, jer njihovi intervali poverenja ne obuhvataju nulu (statistički se razlikuju od nule). Prvi indirektni efekat je preko varijable odnos prema školi (.04-.12), drugi indirektni efekat je preko varijable odbacivanja ( $CI=.03-.08$ ) i treći indirektni efekat preko oba medijatora – odnos prema školi i odbacivanje ( $CI=.11-.18$ ).

Prilikom poređenja indirektnih efekata vidimo da su kontrasti C2 i C3 statistički značajni, jer su oba intervala poverenja sa negativnim predznakom, ali ne obuhvataju nulu, odnosno indirektni efekat 3 se statistički značajno razlikuje i od indirektnog efekta 1 i indirektnog efekta 2.

### *3.6.3. Medijatorska uloga odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

Medijatorska uloga odnosa prema školi (M1) i prihvatanja (M2) na relaciji vršnjačkog nasilja (X) i intra/interpersonalne rezilijentnosti (Y) urađena je serijskom multiple medijacijom. Prvo su testirani preduslovi za sprovođenje serijske multiple medijacije.

Dijagram 5 Dijagram medijacije odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

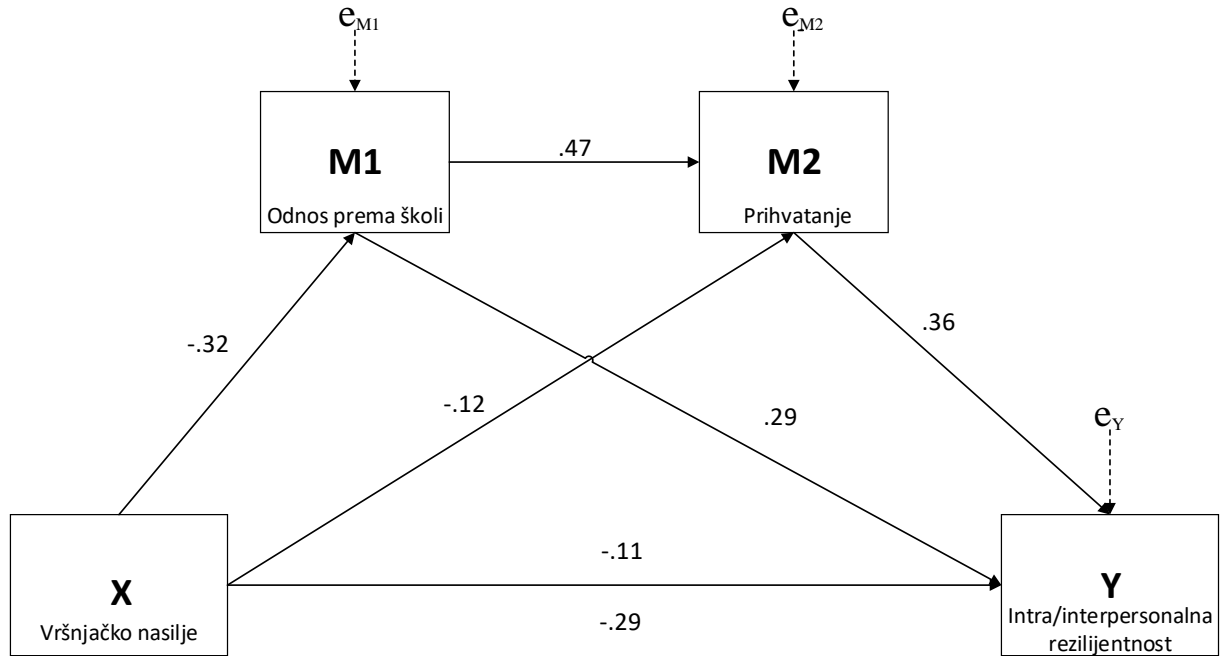


Tabela 24 Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.089$
X → Y	Vršnjačko nasilje	-.25	.02	-.29	-12.25	.00	F=150.010, p<.01
							$R^2=.101$
X → M1	Vršnjačko nasilje	-.40	.03	-.32	-13.08	.00	F=171.031, p<.01
							$R^2=.279$
X, M1 → M2	Vršnjačko nasilje	-.12	.02	-.14	-5.96	.00	
	Odnos prema školi	.31	.01	.47	20.44	.00	F=295.103, p<.01
							$R^2=.368$
X, M1, M2 → Y	Vršnjačko nasilje	-.09	.01	-.11	-4.87	.00	
	Odnos prema školi	.19	.02	.29	11.91	.00	F=295.071, p<.01
	Prihvatanje	.35	.02	.36	14.81	.00	

U Tabeli 24 i na Dijagramu 5 predstavljeni su regresioni koeficijenti različitih regresionih modela čija procena je potrebna kako bi se testirale pretpostavke za sprovođenje medijacije. Vršnjačko nasilje (prediktorska varijabla) statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost (kriterijumska varijabla) i samostalno ( $\beta = -.29$ ,  $p < .01$ ) i u modelu u koji su uključena oba medijatora ( $\beta = -.11$ ,  $p < .01$ ). Vršnjačko nasilje predviđa i odnos prema školi ( $\beta = -.32$ ,  $p < .01$ ) i prihvatanje ( $\beta = -.14$ ,  $p < .01$ ). Oba medijatora značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost ( $\beta = .29$ ,  $p < .01$ , za odnos prema školi, i  $\beta = .36$ ,  $p < .01$  za prihvatanje).

Statistički su značajni doprinosi pojedinih varijabli predikciji kriterijuma u specifikovanim modelima, a i sami modeli su statistički značajni. Tako, na primer, vršnjačko nasilje, odnos prema školi i prihvatanje mogu da objasne 36.80% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika., a samo vršnjačko nasilje 8.90%.

Tabela 25 *Rezultati medijacije odnosa prema školi i prihvatanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	-.25 (t=-12.25, p<.001)	.02	-.29	-.21
Direktan efekat X na Y	-.09 (t=-4.87, p<.001)	.02	-.12	-.05
Ukupan indirektan efekat	-.16	.01	-.19	-.13
Ind. efekat 1*	-.08	.01	-.09	-.06
Ind. efekat 2**	-.04	.01	-.06	-.02
Ind. efekat 3***	-.04	.01	-.06	-.03
C1	-.04	.01	-.06	-.01
C2	-.03	.01	-.05	-.01
C3	-.01	.01	-.01	.02

\* vršnjačko nasilje → odnos prema školi → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\* vršnjačko nasilje → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\*\* vršnjačko nasilje → odnos prema školi → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

C1: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 2

C2: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 3

C3: indirektni efekat2 nasuprot indirektni efekat 3

Ukupan efekat (ukupno direktan efekat i indirektan efekat preko medijatora) vršnjačkog nasilja na intra/interpersonalnu rezilijentnost je statistički značajan ( $t=-12.25$ ,  $p<.001$ ) i iznosi  $-.25$ . Direktan efekat je, takođe, statistički značajan ( $t=-4.87$ ,  $p<.001$ ) i iznosi  $-.09$ . Ukupan indirektni efekat iznosi  $-.16$  i on je statistički značajan ( $CI= -.19, -.13$ ). Zbog prisutnosti dva medijatora postoje tri indirektna efekta. Prvi indirektan efekat je efekat koji vršnjačko nasilje ostvaruje na intra/interpersonalnu rezilijentnost preko prvog medijatora – odnos prema školi i on je statistički značajan ( $CI=-.09, -.06$ ). Drugi indirektan efekat je preko drugog medijatora – prihvatanje i, takođe, je statistički značajan ( $CI=-.06, -.02$ ). Treći indirektni efekat je efekat koji vršnjačko nasilje ostvaruje na intra/interpersonalnu rezilijentnost preko oba medijatora zajedno, odnosno putanja vršnjačko nasilje → odnos prema školi → prihvatanje → intra/interpersonalna rezilijentnost i on je statistički značajan ( $CI=-.06, -.03$ ). Kontrasti C1 i C2 su statistički značajni, odnosno indirektni efekat 1 se statistički razlikuje u odnosu na preostala dva efekata, pojedinačno.

#### *3.6.4. Medijatorska uloga odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

Serijska multiple medijacija korišćena je u svrhu medijatorske uloga odnosa prema školi (M1) i odbacivanja (M2) na relaciji vršnjačkog nasilja (X) i intra/interpersonalne rezilijentnosti (Y). Preduslovi za sprovođenje serijske multiple medijacije su testirani pre samog sprovođenja medijacije. Za sprovođenje medijacije potrebno je da prediktor statistički značajno predviđa kriterijum, da prediktor statistički značajno predviđa medijatore i da medijatori, u regresionom modelu zajedno sa prediktorom, statistički značajno predviđaju kriterijumsku varijablu.

Dijagram 6 Dijagram medijacije odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

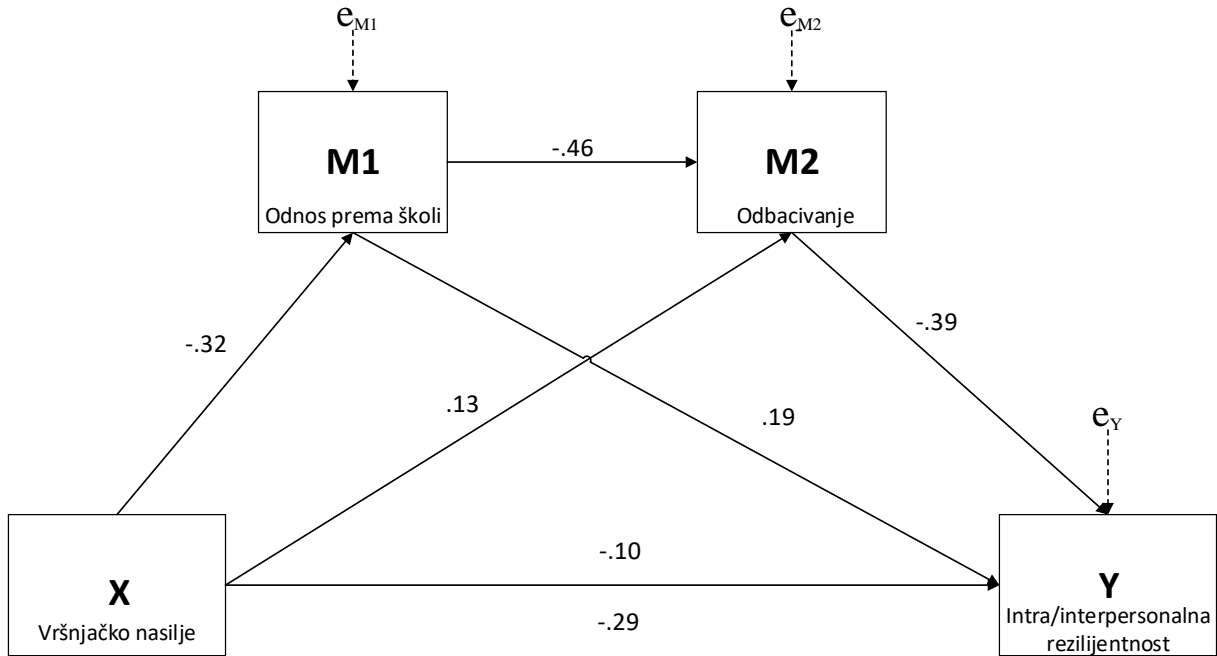


Tabela 26 Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.089$
X → Y	Vršnjačko nasilje	-.25	.02	-.29	-12.25	.00	F=150.010, p<.01
							$R^2=.101$
X → M1	Vršnjačko nasilje	-.40	.03	-.32	-13.08	.00	F=171.031, p<.01
							$R^2=.532$
X, M1 → M2	Vršnjačko nasilje	.11	.02	.13	6.93	.00	F=865.363, p<.01
	Odnos prema školi	-.46	.01	-.68	-36.69	.00	
							$R^2=.348$
X, M1, M2 → Y	Vršnjačko nasilje	-.09	.01	-.10	-4.71	.00	F=270.636, p<.01
	Odnos prema školi	.12	.02	.19	6.37	.00	
	Odbacivanje	-.38	.03	-.39	-12.90	.00	

U Tabeli 26 i na Dijagramu 6 predstavljene su regresioni koeficijenti čija procena je neophodna pre pristupanja analizi medijacije. Vršnjačko nasilje statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika ( $\beta = -.29$ ,  $p < .01$ ), u slučaju samostalne predikcije. Takođe, zajedno sa moderatorima vršnjačko nasilje statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost ( $\beta = -.10$ ,  $p < .01$ ). Vršnjačko nasilje predviđa oba medijatora, naime prvi medijator - odnos prema školi ( $\beta = -.32$ ,  $p < .01$ ) i drugi medijator - odbacivanje ( $\beta = .13$ ,  $p < .01$ ). Prvi medijator značajno predviđa drugi medijator ( $\beta = -.68$ ,  $p < .01$ ), a oba medijatora statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost u prisustvu vršnjačkog nasilja ( $\beta = .19$ ,  $p < .01$  za prvi medijator i  $\beta = -.39$ ,  $p < .01$  za drugi medijator). Svi specifikovani modeli su statistički značajni, što je nužno kako bi se i pojedinačni regresioni koeficijenti mogli tretirati kao značajni. Vršnjačko nasilje, odnos prema školi i odbacivanje objašnjavaju 34.80% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti.

Tabela 27 Rezultati medijacije odnosa prema školi i odbacivanja na relaciji vršnjačkog nasilja i intra/interpersonalne rezilijentnosti

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	-.25 (t=-12.25, p<.001)	.02	-.29	-.21
Direktan efekat X na Y	-.09 (t=-4.71, p<.001)	.02	-.12	-.05
Ukupan indirektan efekat	-.16	.01	-.19	-.13
Ind. efekat 1*	-.05	.01	-.07	-.03
Ind. efekat 2**	-.04	.01	-.06	-.03
Ind. efekat 3***	-.07	.01	-.09	-.05
C1	-.01	.01	-.04	.02
C2	.02	.01	-.01	.05
C3	.03	.01	.01	.05

\* vršnjačko nasilje → odnos prema školi → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\* vršnjačko nasilje → odbacivanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

\*\*\* vršnjačko nasilje → odnos prema školi → odbacivanje → intra/interpersonalna rezilijentnost

C1: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 2

C2: indirektni efekat1 nasuprot indirektni efekat 3

C3: indirektni efekat2 nasuprot indirektni efekat 3

Ukupan efekat koji ostvaruje vršnjačko nasilje na intra/interpersonalnu rezilijentnost je statistički značajan ( $t=-12.25$ ,  $p<.001$ ) i iznosi  $-.25$ . Takođe je i direktan efekat vršnjačkog nasilja na intra/interpersonalnu rezilijentnost statistički značajan ( $t=-4.71$ ,  $p<.001$ ) i iznosi  $-.09$ . Ukupan indirektni efekat je veći od direktnog efekata ( $-.16$ ) i statistički je značajan, jer intervali poverenja ne obuhvataju nulu, odnosno statistički značajno se razlikuju od nule ( $CI=-.19$ ,  $-.13$ ). Sva tri indirektna efekta su takođe statistički značajna. Indirektni efekat 1 je efekat koji vršnjačko nasilje ostvaruje na intra/interpersonalnu rezilijentnost preko odnosa prema školi ( $CI=-.07$ ,  $-.03$ ), a indirektni efekat 2 je efekat koji se ostvaruje preko varijable odbacivanje ( $CI=-.06$ ,  $-.03$ ). Treći indirektni efekat je efekat preko oba medijatora ( $CI=-.09$ ,  $-.05$ ).

Od tri testirana kontrasta samo je kontrast C3 statistički značajan, odnosno indirektni efekat 2 i indirektni efekat 3 se statistički značajno razlikuju.

### *3.6.5. Medijatorska uloga prihvatanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

Medijatorska uloga prihvatanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti ispitana je analizom medijacije sa jednom medijatorom. U Hayes-ovom procesu ova moderacija računa se modelom broj 4. Jasna očekivanja predstavljaju prediktorsku varijablu (X), intra/interpersonalna rezilijentnost je kriterijumska, zavisna varijabla (Y), a prihvatanje je medijatorska varijabla (M). Preduslovi za sprovođenje ove medijacije isti su kao i kod medijacije sa više medijatora: da X značajno predviđa Y, da Y značajno predviđa M i da X i M zajedno značajno predviđaju Y.

Dijagram 7 Dijagram medijacije prihvatanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

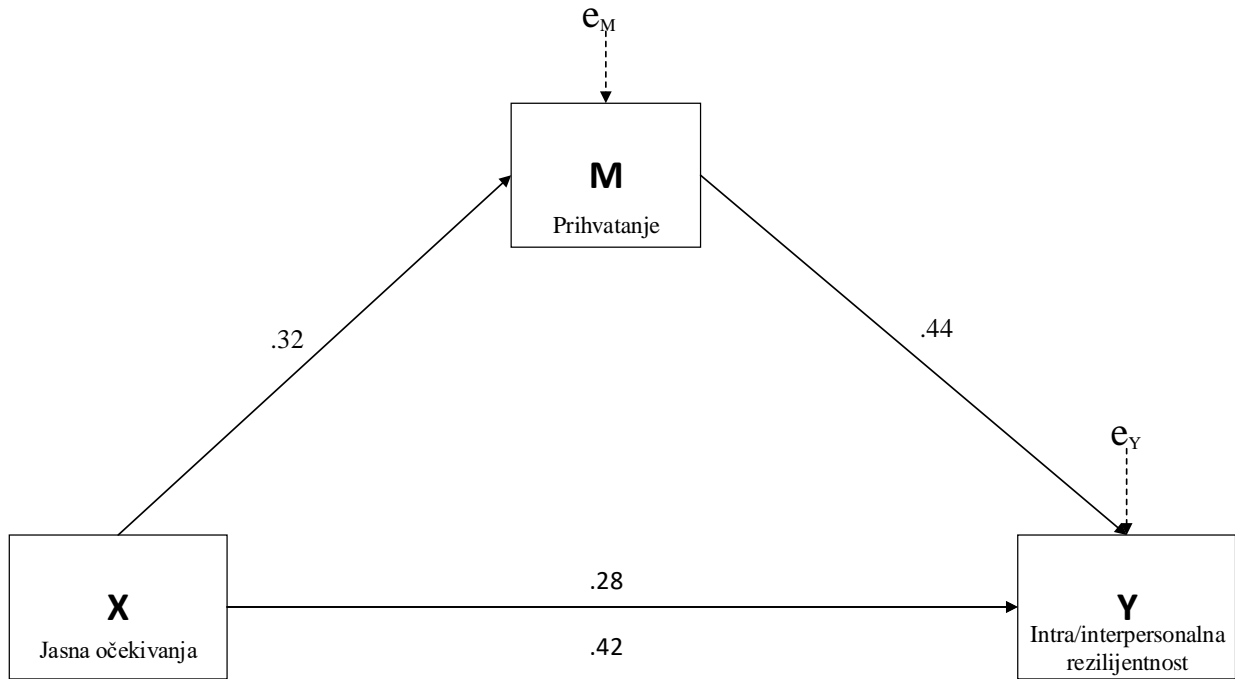


Tabela 28 Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.179$
X → Y	Jasna očekivanja	.45	.02	.42	18.19	.00	F=330.822, p<.01
							$R^2=.104$
X → M1	Jasna očekivanja	.35	.03	.32	13.29	.00	F=176.762, p<.01
							$R^2=.355$
X, M1 → Y	Jasna očekivanja	.30	.02	.28	12.84	.00	F=419.349, p<.01
	Prihvatanje	.44	.02	.44	20.43	.00	



U Tabeli 28 predstavljeni su rezultati sprovedenih regresija u svrhu utvrđivanja postojanja preduslova za sprovođenje medijacije. Jasna očekivanja statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost i samostalno ( $\beta=.42$ ,  $p<.01$ ) i u modelu sa uključenim medijatorom ( $\beta=.28$ ,  $p<.01$ ). Jasna očekivanja statistički značajno predviđaju i prihvatanje ( $\beta=.32$ ,  $p<.01$ ). Naposljetku, prihvatanje statistički značajno, u modelu zajedno sa jasnim očekivanjima, predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost ( $\beta=.44$ ,  $p<.01$ ). Ovim su ostvareni uslovi za sprovođenje medijacije.

Tabela 29 *Rezultati medijacije prihvatanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	.45 (t=18.19, p<.001)	.02	.41	.50
Direktan efekat X na Y	.30 (t=12.84, p<.001)	.02	.25	.35
Ind. efekat	.15	.02	.12	.19

Rezultati sprovedene analize medijatorskog efekta prihvatanja na relaciji između varijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost ukazuju da je ukupan efekat statistički značajan (t=18.19, p<.001) i iznosi .45, kao i direktan efekat jasnih očekivanja na intra/interpersonalnu rezilijentnost (t=12.84, p<.001) koji iznosi .30. Indirektan efekat koji se ostvaruje preko prihvatanja je, takođe, statistički značajan jer intervali poverenja ne obuhvataju nulu (.12 - .19). Sproveden je Sobel-ov test kako bi se testiralo postojanje medijacije. Sobelov test iznosi  $z=10.31$ ,  $SE=0.1$ ,  $p<.01$ , što označava da postoji medijacija na relaciji jasna očekivanja  $\rightarrow$  intra/interpersonalna rezilijentnost preko varijable prihvatanje, jer je vrednost Sobel testa veća od granične vrednosti od 1.96 i p vrednost je manja od 0.01.

3.6.6. Medijatorska uloga odbacivanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti

Poslednji model koji će biti testiran je medijatorska uloga varijable Odbacivanje na relaciji Jasnih očekivanja i Intra/interpersonalne rezilijentnosti. U tu svrhu upotrebljena je analiza medijacije sa jednim medijatorom u makrou PROCESS 3.3.

Prvo su testirani preduslovi za sprovođenje analize medijacije, a to su da prediktor (X) značajno predviđa kriterijum (Y), da prediktor (X), značajno predviđa medijator (M), kao i da prediktor (X) i medijator (M) zajedno predviđaju kriterijum (Y).

Dijagram 8 Dijagram medijacije odbacivanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

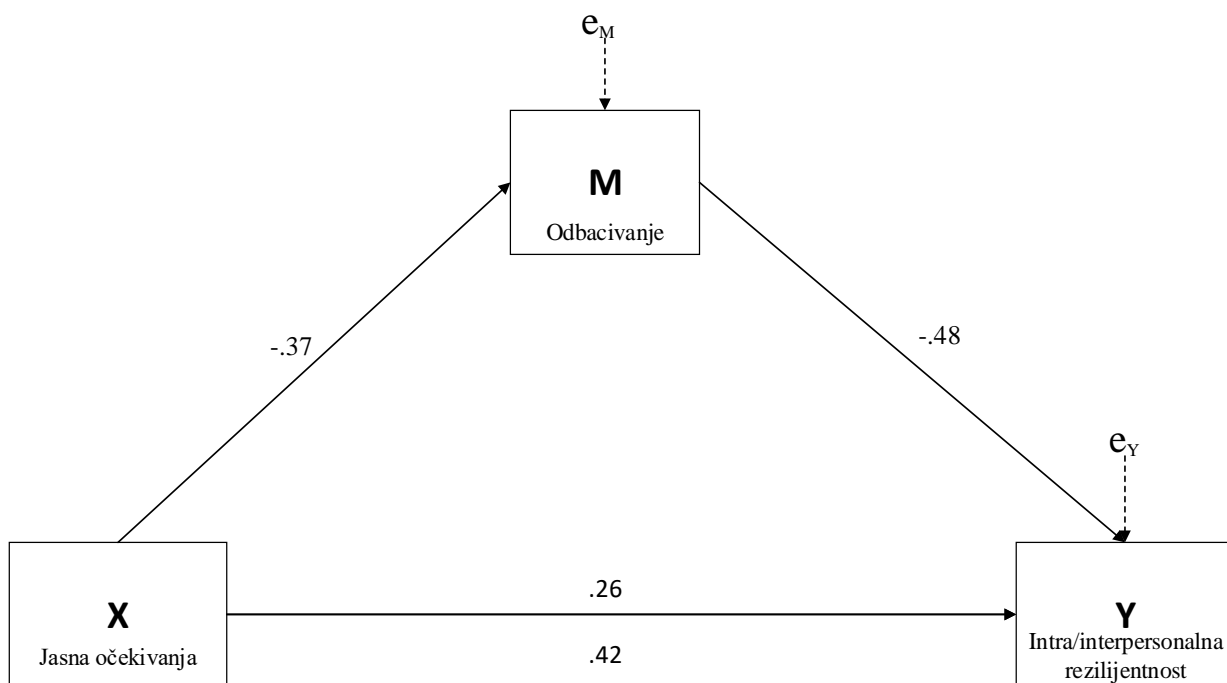


Tabela 30 Regresioni koeficijenti za proveru preduslova za sprovođenje medijacije

Model	Prediktor	B	SE B	$\beta$	t	p	
							$R^2=.179$
X → Y	Jasna očekivanja	.45	.02	.42	18.19	.00	F=330.822, p<.01
							$R^2=.110$
X → M1	Jasna očekivanja	-.37	.03	-.33	-13.71	.00	F=188.115, p<.01
							$R^2=.380$
X, M1 → Y	Jasna očekivanja	.28	.02	.26	12.37	.00	F=466.949, p<.01
	Odbacivanje	-.46	.02	-.48	-22.26	.00	

Jasna očekivanja, kao prediktorska varijabla, statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost, samostalno ( $\beta=.42$ ,  $p<.01$ ) i u modelu kad je uključen medijator ( $\beta=.26$ ,  $p<.01$ ). Jasna očekivanja statistički značajno predviđaju medijator ( $\beta=-.33$ ,  $p<.01$ ), a medijator, u modelu sa jasnim očekivanjima, statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost ( $\beta=-.48$ ,  $p<.01$ ). Pored statističke značajnosti regresionih koeficijenata, statistički su značajni i svi testirani modeli. Tako, na primer, jasna očekivanja objašnjavaju 17.90% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika, ali zajedno u modelu sa medijatorom mogu da objasne 38.00% varijanse intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.

Tabela 31 Rezultati medijacije odbacivanja na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti

	Efekat	SE	Interval pouzdanosti	
			Donji	Gornji
Ukupan efekat	.45 (t=18.19, p<.001)	.02	.41	.50
Direktan efekat X na Y	.28 (t=12.37, p<.001)	.02	.24	.33
Ind. efekat	.17	.02	.14	.20

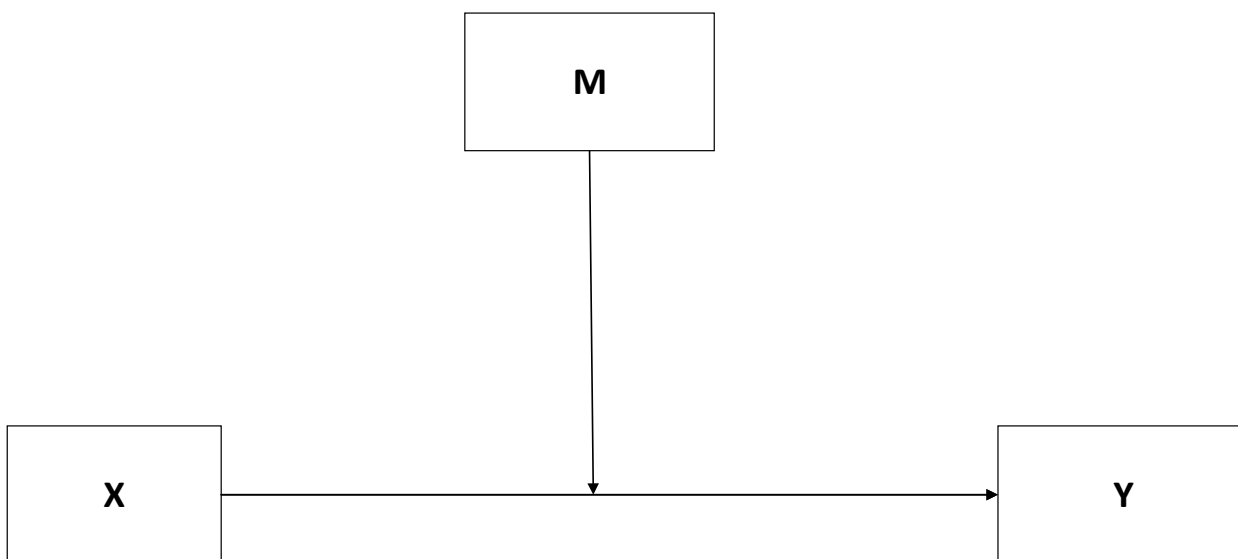
Rezultati sprovedene analize medijacije ukazuju da je ukupan efekat koja jasna očekivanja imaju na intra/interpersonalnu rezilijentnost statistički značajan ( $t=18.19$ ,  $p<.001$ ) i iznosi .45. Direktni efekat jasnih očekivanja na intra/interpersonalnu rezilijentnost je takođe statistički značajan ( $t=12.37$ ,  $p<.001$ ) i iznosi .28. Indirektni efekat medijatora – odbacivanje iznosi .17 i statistički je značajan ( $CI=.14 - .20$ ). Kod medijacije sa jednim medijatorom može da se sprovede Sobel-ove test kako bi se potvrdila statistička značajnost ostvarenog medijatorskog efekta. Sobelov test iznosi  $z=14.65$ ,  $SE=.01$ ,  $p<.01$ . Pošto je Sobel-ov test iznad granične vrednosti od 1.96, te je statistički značajan, može se zaključiti da postoji medijatorski efekat na relaciji jasna očekivanja → intra/interpersonalna rezilijentnost preko varijable odbacivanje.

### 3.7. Ispitivanje moderatorske uloge negativnih životnih događaja

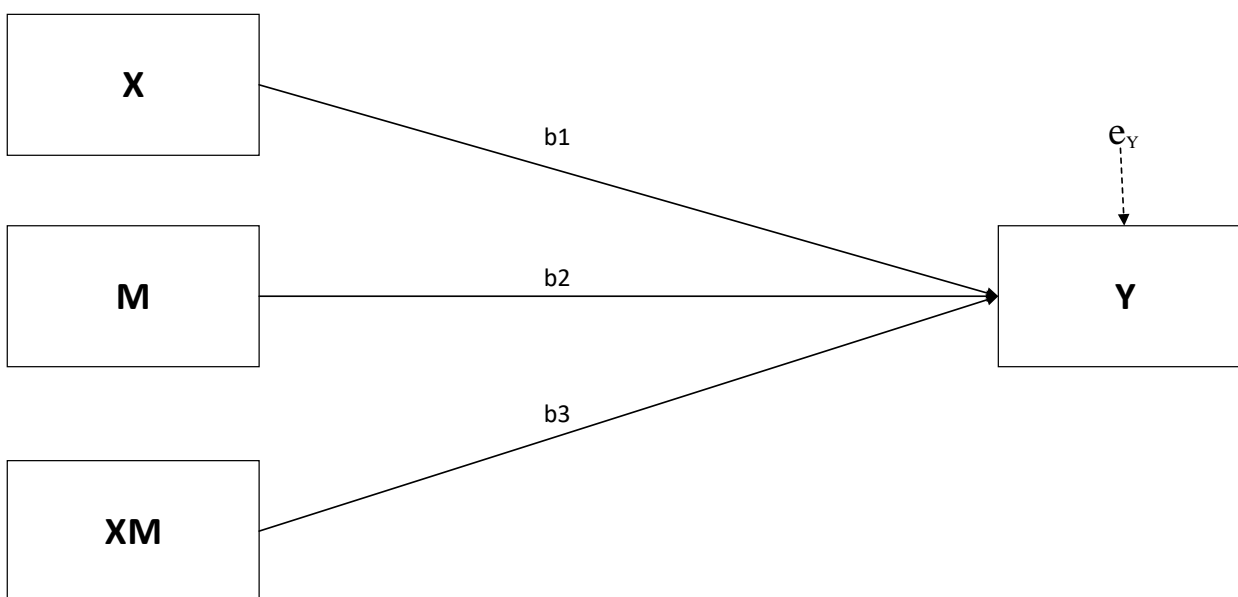
Ispitivanje moderatorske uloge negativnih životnih događaja na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika urađeno je u Hayes-ovom makrou za SPSS pod nazivom PROCESS verzija 3.3. Postoje tri varijable školske klime koje statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika, te će biti testirana sledeća tri moderatorska modela:

1. Model 1: moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji varijabli odnos učenik – učenik i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika.
2. Model 2: moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji varijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika.
3. Model 3: moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji varijabli vršnjačko nasilje i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika.

Dijagram 9 *Konceptualni dijagram moderacije*



Dijagram 10 *Statistički dijagram moderacije*



3.7.1. *Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika*

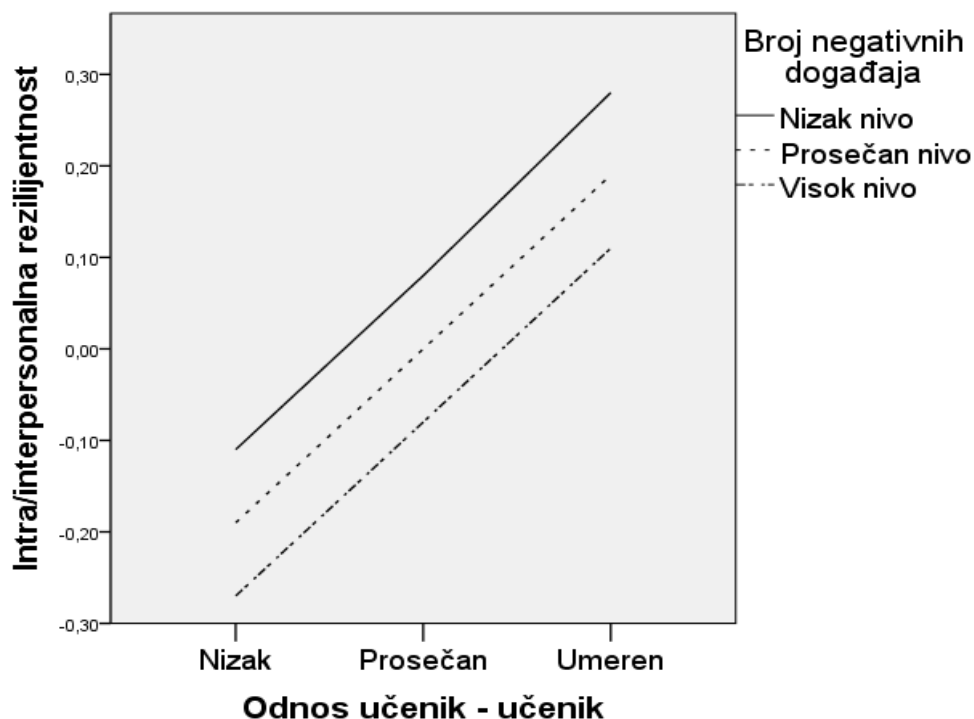
Kako bi se ispitala moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika, upotrebljena je analiza moderacije u makrou Process za SPSS. Prediktorsku varijablu predstavlja odnos učenik – učenik, kriterijumska varijabla je intra/interpersonalna rezilijentnost (Y), a moderator je broj negativnih životnih događaja (M).

Tabela 32 Rezultati sprovedene moderacije

Model	B	SE B	t	p		
1	Odnos učenik - učenik	.60	.03	17.88	.00	$R^2=.220$
	Br. neg. događaja	-.02	.00	-7.69	.00	$F=143.601,$ $p<.01$
	Interakcija	.00	.00	.10	.92	$R^2_{chan.}=.00, p=.92$

Rezultati sprovedene analize moderacije ukazuju da varijable odnos učenik – učenik ( $B=.60, p<.01$ ) i broj negativnih životnih događaja ( $B=-.02, p<.01$ ) statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost, ali sa njihova interakcija ( $B=.00, p>.05$ ) nije statistički značajna u predviđanju intra/interpersonalne rezilijentnosti. Takođe ni promena u regresionom koeficijentu determinacije nije statistički značajna ( $R^2_{chan.}=.00, p>.05$ ). Uzimajući u obzir da doprinos interakcije nije statistički značajan, kako ni promena u koeficijentu determinacije, može se zaključiti da ne postoji moderatorski efekat negativnih životnih događaja na relaciji odnos učenik – učenik i intra/interpersonalna rezilijentnost, odnosno da ta veza ostaje statistički značajna bez obzira na nivo negativnih životnih događaja.

Grafikon 1 *Negativni životni događaji kao moderator na relaciji odnosa učenik – učenik i intra/interpersonalne rezilijentnosti*



Na Grafikonu 1 se može videti da je povezanost između varijabli odnos učenik – učenik (X) i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika (Y) jednaka pri niskom, prosečnom i visokom broju negativnih životnih događaja (M), te da ne postoji moderatorski efekat negativnih životnih događaja na relaciji varijabli X i Y.

### 3.7.2 *Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika*

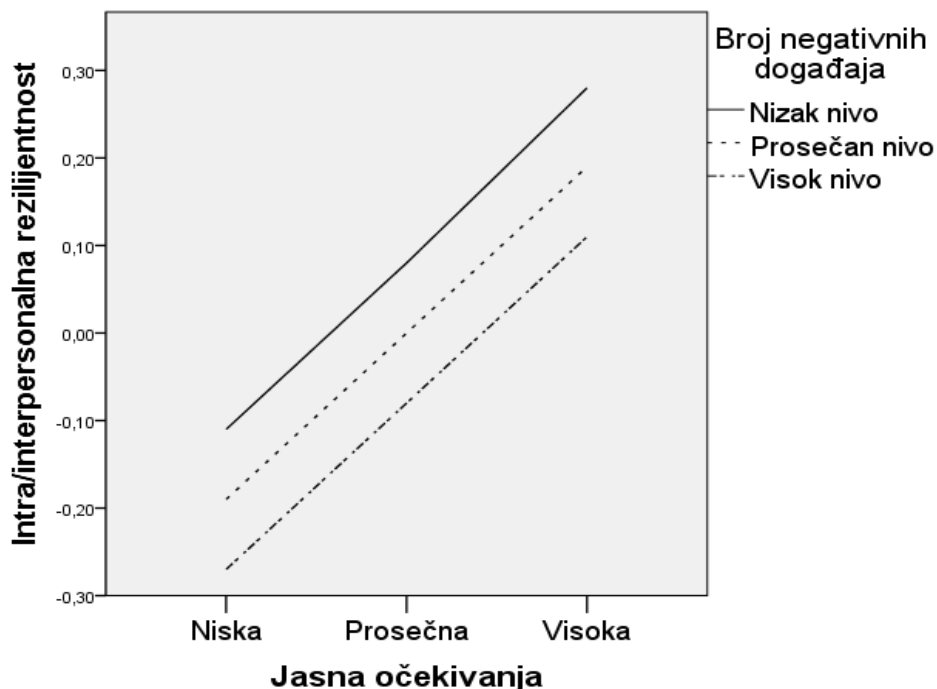
Moderatorski efekat koji negativni životni događaji mogu da imaju na odnos koji postoji između varijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost ispitan je u makrou Process za SPSS. Jasna očekivanja (X) su prediktorska varijabla, intra/interpersonalna rezilijentnost (Y) je kriterijumska varijabla, dok broj negativnih životnih događaja (M) uzima se kao moderator.

Tabela 33 *Rezultati moderacije negativnih životnih događaja na relaciji varijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika*

Model		B	SE B	t	p	
1	Jasna očekivanja	.44	.02	17.80	.00	$R^2=.219$
	Br. neg. događaja	-.02	.00	-8.86	.00	$F=142.563,$ $p<.01$
	Interakcija	.00	.01	-.20	.84	$R^2_{chan.}=.00, p=.84$

Rezultati sprovedene analize moderacije ukazuju da varijable jasna očekivanja ( $B=.44, p<.01$ ) i broj negativnih životnih događaja ( $B=-.02, p<.01$ ) statistički značajno predviđaju varijablu intra/interpersonalna rezilijentnost učenika, ali da interakcija varijable jasna očekivanja i broj negativnih životnih događaja ne previđa statistički značajno varijablu intra/interpersonalna rezilijentnost ( $B=.00, p>.05$ ), te se može zaključiti da ne postoji moderatorski efekat varijable broj negativnih životnih događaja.

Grafikon 2 *Negativni životni događaji kao moderator na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*



Da ne postoji moderatorski efekat negativnih životnih događaja na relaciji varijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost vidi se prema tri paralelne linije na Grafikonu 2.



### 3.7.3 Moderatorska uloga negativnih životnih događaja na relaciji vršnjačko nasilje i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika

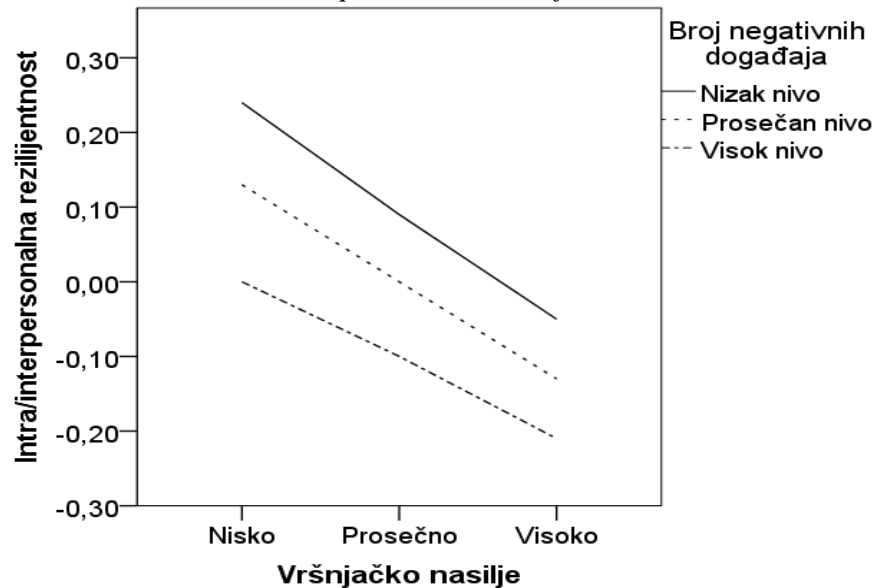
Treća varijabla iz domena školske klime koja statistički značajno predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika je vršnjačko nasilje, i to sa negativnim predznakom. Moderator je broj negativnih životnih događaja.

Tabela 34 *Rezultati moderacije negativnih životnih događaja na relaciji vrijabli jasna očekivanja i intra/interpersonalna rezilijentnost učenika*

Model		B	SE B	t	p	
1	Vršnjačko nasilje	-.23	.01	11.43	.00	R <sup>2</sup> =.132
	Br. neg. događaja	-.02	.00	-8.61	.00	F=77.227, p<.01
	Interakcija	.01	.00	1.69	.09	R <sup>2</sup> <sub>chan.</sub> =.00, p=.09

Vršnjačko nasilje (B=-.23, p<.01) i broj negativnih životnih događaja (B=-.02, p<.01) statistički značajno predviđaju intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika. Interakcija između ove dve varijable ne predviđa statistički značajno intra/interpersonalnu rezilijentnost (B=.01, p>.05), a ni promena u koeficijentu determinacije nije statistički značajna (R<sup>2</sup><sub>chan.</sub>=.00, p=.09), te se može zaključiti da ne postoji moderatorski efekat negativnih životnih događaja.

Grafikon 3 *Negativni životni događaji kao moderator na relaciji jasnih očekivanja i intra/interpersonalne rezilijentnosti*



Na Grafikonu 3 se, takođe, po tri paralelne linije može videti da ne postoji moderatorski efekat broja negativnih životnih događaja.

---

## **4. DISKUSIJA REZULTATA**

---

---

Istraživanja koja su se bavila utvrđivanjem povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika ima veoma malo. U dostupnim bazama naučnih članaka pronalaze se tri istraživanja. Jedno je sprovedeno u Slovačkoj, na uzorku od 320 učenika, i potvrđuje da postoji veza između školske klime i rezilijentnosti učenika u smeru da što lošija percepcija školske klime, to je i niži skor na skali rezilijentnosti (Tamášová & Barnová, 2011). Drugo istraživanje sprovedeno u Australiji, takođe, potvrđuje ovaj podatak, uz navođenje da podrška nastavnika, povezanost sa školom, jasna pravila i mehanizmi traženja pomoći su varijable školske klime koje pokazuju povezanost sa rezilijentnošću učenika (Riekie et al., 2017). Treće istraživanje je sproveo Aldridge sa saradnicima (2016) i u njemu je, takođe, utvrđena povezanost školske klime i rezilijentnosti učenika. Nalazi nekih istraživanja govore da je školska klima prediktor privrženosti učenika školi (Ozgenel et al., 2018).

Dosada sprovedena istraživanja školske klime orijentisala su se na ispitivanje odnosa koji školska klima ima, najčešće, sa fenomenima koji su negativno konotirani – vršnjačko nasilje, rizična ponašanja, izostajanje iz škole, napuštanje školovanja i slično. Postoje teorijske naznake i veoma malo istraživačkih podataka o povezanosti školske klime i rezilijentnosti učenika. Istraživanja nisu dovoljno rasvetlila fenomen povezanosti školske klime i rezilijentnosti, te smo se u ovom istraživanju opredelili da tu vezu detaljnije rasvetlimo u populaciji srednjoškolaca.

Glavno istraživačko pitanje koje je postavljeno u ovom istraživanju je *Da li i na koji način školska klima doprinosi rezilijentnosti učenika?* Odnosno, istraživanjem smo nastojali da utvrdimo da li postoji povezanost školske klime i rezilijentnosti učenika. Da bi se bolje razumela povezanost uvedene su još dve dodatne varijable. Jedna je medijatorska varijabla – privrženost školi, preko koje se ispitivalo da li postoji indirektan efekat školske klime na rezilijentnost učenika, a druga je moderatorska varijabla – negativni životni događaji, da bi se rasvetlilo da li je povezanost školske klime i rezilijentnosti učenika jednaka pri različitim nivoima negativnih životnih događaja (nizak, srednji i visok nivo prisutnosti negativnih životnih događaja). Upravo ovaj istraživački dizajn je ono što ovo istraživanje čini specifičnim.

#### 4.1. Relacija školske klime i rezilijentnosti učenika i moderatorska uloga negativnih životnih događaja

Sprovedenim istraživanjem prvo smo utvrdili kakva je relacija školske klime i rezilijentnosti učenika. Konfirmatornom faktorskom analizom Skale školske klime izdvojeno je sedam faktora sa faktorom višeg reda (generalni faktor), a faktorizacija Skale rezilijentnosti pokazuje dvodimenzionalnu strukturu ovog instrumenta. Dobijene su dve dimenzije Skale rezilijentnosti – intra/interpersonalna rezilijentnost i porodična rezilijentnost. Porodična rezilijentnost sadrži ajteme koji se odnose na podršku i resurse koji potiču od porodice, te nije ispitivana relacija ove dimenzije rezilijentnosti sa dimenzijama školske klime, nego smo ispitivali da li su dimenzije školske klime povezane sa intra/interpersonalnom rezilijentnošću učenika.

Upotrebljena je multiple regresiona analiza za ispitivanje relacije dimenzija školske klime i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. Utvrđeno je da od sedam izdvojenih dimenzija samo tri dimenzije statistički značajno predviđaju rezilijentnost učenika i to: odnos učenik – učenik, jasna očekivanja i vršnjačko nasilje (sa negativnim predznakom), dok ostale četiri dimenzije nemaju statistički značajan doprinos predikciji intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika.

Odnos koji se ostvaruje na relaciji učenik – učenik nije samo puka razmena informacija, nego ima svoju dublju dimenziju koja se ogleda u uticaju ovog odnosa na socioemocionalni razvoj i psihopatologiju učenika. U sprovedenom istraživanju se odnos koji učenici ostvaruju u školi javlja kao statistički značajan prediktor intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika. Rezultat je bio očekivan, jer adolescencija predstavlja period u kome uticaj vršnjaka ima prevlast nad uticajem koji imaju roditelji ili nastavnici u njihovom životu (Almquist, Modin, & Ostberg, 2010). Interakcije koje se dešavaju u adolescentskom periodu su mnogo manje pod kontrolom roditelja, nego u ranijim periodima života (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). Jedno longitudinalno istraživanje obavljeno pre više od 40 godina ukazuje da su nepopularni učenici češće registrovani kao psihijatrijski pacijenti u svom odraslom dobu (Cowen, Pederson, Babigian, Issa, & Trost, 1973). Ovaj nalaz ostaje stabilan tokom vremena, pa tako

longitudinalna studija koja je trajala 30 godina ukazuje da devojčice sa niskim sociometrijskim statusom u odeljenju imaju značajno veći rizik da u svom odraslom dobu imaju simptome depresije i anksioznosti (Almquist et al., 2010). Kvalitativno istraživanje sa ispitanicama koje su se nalazile u sistemu socijalne zaštite pokazuje da program vršnjačkog mentorstva predstavlja snažan protektivni faktor za angažovanje u rizičnim ponašanjima i faktor koji utiče na povećanje rezilijentnosti (Mantovani, Gillard, Mezey, & Clare, 2019). Istraživanje o povezanosti odnosa među decom i njihove rezilijentnosti ukazuje da učenici koji su imali niže skorove prilikom procene rezilijentnosti obično imali i lošije vršnjačke odnose koje karakteriše odbacivanje, ali ne i visoka viktimizacija (Gülay Ogelman, Gündoğan, Erten Sarıkaya, & Erol, 2016). Odnos među učenicima se pokazuje kao dobar medijator na relaciji negativnih događaja iz domena porodice i eksternalizovnih problema u socijalnom ponašanju. Porodični negativni događaju nisu statistički značajno povezani sa eksternalizovanim poremećajima u socijalnom ponašanju u slučaju pozitivnih odnosa među vršnjacima. Kao kvaliteti tog odnosa ističu se prihvatanje, koje moderira odnos između grube discipline, porodičnog konflikta i porodičnih nedostataka sa eksternalizovanim problemima u socijalnom ponašanju, dok prijateljstvo između učenika moderira odnos samo između grube discipline i eksternalizovanih poremećaja u socijalnom ponašanju. Oni deluju kao protektivni faktori koji omogućuju učenicima da se suoče sa nedaćama i imaju uspešnu adaptaciju – što je jedno od određenja rezilijentnosti (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002).

Interesantan nalaz jeste da varijabla odnos nastavnik – učenik nije statistički značajan prediktor intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika, kao što je potvrđeno u nekim istraživanjima (Johnson, 2008). Još su Werner i Smith (1982) uočili da je omiljeni nastavnik, izuzimajući članove porodice, najvažniji uzor za decu koji ne samo da prenosi akademska znanja i veštine, nego predstavlja pouzdan i pozitivan model za ličnu identifikaciju. Istraživači nakon njih su, takođe, u svojim istraživanjima potvrdili da je odnos koji učenici ostvaruju sa svojim nastavnicima značajan za njihovu rezilijentnost. U istraživanju koje je sproveo Riekie sa saradnicima (2017) podrška nastavnika javlja se kao statistički značajan prediktor rezilijentnosti učenika, dok Resnick i saradnici (1997) pronalaze da je odnos koji učenici imaju sa nastavnicima snažan zaštitni faktor. Slične rezultate dobila je Ledenberger sa saradnicima. Naime, oni su u svom istraživanju

ustanovili povezanost odnosa između nastavnika i učenika i rezilijentnosti učenika (Liebenberg et al., 2016). Rezultat dobijen ovim istraživanjem može biti objašnjen uzrastom ispitanika (učenici srednjih škola uzrasta 16 - 18 godina) u kome veći značaj za razvoj imaju vršnjaci, nego nastavnici ili pak roditelji koji su bili značajne odrasle osobe u ranijim periodima školovanja (Selvam, 2017).

Iako u našem istraživanju nije pronađena slična povezanost između rezilijentnosti učenika i odnosa nastavnika i učenika, ipak je pronađena povezanost između rezilijentnosti učenika i jasnih očekivanja koja nastavnici imaju od učenika, a jasna očekivanja su jedan deo odnosa koja nastavnici imaju sa svojim učenicima. Visoka očekivanja koja nastavnici imaju od svojih učenika doprinose boljem akademskom postignuću i socijalnom ponašanju učenika. Očekivanja u školi mogu da budu predstavljena učenicima u direktnoj komunikaciji ili putem kurikuluma i nastavnih strategija koje uključuju učenike u procese donošenja odluka, prepoznaju i uvažavaju različite stilove učenja i slično. Posebno važno u vezi sa visokim očekivanjima jesu jasna pravila oko očekivanog ponašanja. Važno je imati visoka očekivanja, komunicirati ih sa učenicima, razjasniti ih učenicima i pomoći im da ih dostignu. Visoka očekivanja učenike ohrabruju i šalju im poruku da oni mogu da uspeju (Brooks, 2006). U kvalitativnom istraživanju doprinosa škole i školskog okruženja rezilijentnosti učenika Bondy, Ross, Gallingane, i Hambacher (2007) dolaze do zaključka da je uspostavljanje očekivanja jedan od ključnih elemenata koji doprinose razvoju rezilijentnosti učenika, i to, specifično, podučavanje pravilima i propisima i očekivanje uspeha od učenika.

Treća varijabla za koju je ustanovljeno u sprovedenom istraživanju da predstavlja statistički značajan prediktor rezilijentnosti učenika jeste vršnjačko nasilje, ali sa negativnim predznakom. Odnosno, što je veća prisutnost vršnjačkog nasilja u školi, to je niža rezilijentnost kod učenika. Slični rezultati dobijeni su i u drugim istraživanjima. Istraživanje u Izraelu sa 177 učenika utvrdilo je da je rezilijentnost učenika, u odnosu na samopoštovanje, autonomiju i emocionalnu regulaciju, najjače povezana sa nasiljem i viktimizacijom u školi (Cohen, Eshel, Kimhi, & Kurman, 2019). Istraživanje sa kineskim adolescentima ukazuje da rezilijentnost predstavlja značajan medijator na relaciji vršnjačkog nasilja i socijalne anksioznosti (Wu, Zhang, Cheng, & Hu, 2018). Povezanost

između rezilijentnosti učenika i vršnjačkog nasilje pronađena je i u istraživanju koje je sprovedeno u Velikoj Britaniji na uzorku od 11108 blizanaca. Efekat izloženosti vršnjačkom nasilju imao je svoje efekte na mentalno zdravlje žrtava, ali većina tog uticaja nestajala je nakon 2 godine, osim simptoma anksioznosti koji su istrajavali i do 5 godina nakon izloženosti vršnjačkom nasilju. Učenici koji su bili rezilijentni su imali nagli pad simptoma već nakon 3 meseca (Singham et al., 2017). Moguće je da je odnos koji vršnjačko nasilje ima sa rezilijentnošću posredovan nekim drugim varijablama, te bi to trebalo pažljivije istražiti u narednim istraživanjima. Svakako je da rezilijentnost, prema mnogim istraživanjima, predstavlja zaštitni faktor (Cohen et al., 2019) i moderator na relaciji vršnjačkog nasilja i raznih drugih ishoda (npr. Maidaniuc-Chirila, 2015; Wu et al., 2018). Vršnjačko nasilje kao negativan događaj ili kontekst odrastanja značajno može da utiče na razvoj vulnerabilnosti učenika, a samo u manjem broju slučajeva može da deluje kao ojačavajući faktor koji doprinosi razvoju rezilijentnosti pojedinca. U zavisnosti od intenziteta vršnjačkog nasilja, zavisi i aktiviranje rezilijentnih procesa. Ukoliko je intenzitet rizika premali ili prejak onda neće doći do zaštitnog efekta protektivnih faktora i osoba neće moći da iskoristi resurse koji joj se nalaze na raspolaganju (Fergus & Zimmerman, 2005).

Pored ispitivanja relacije varijabli školske klime i rezilijentnosti učenika, ispitana je i moderatorska uloga negativnih životnih događaja na ovoj relaciji. Odnosno, da li povezanost između varijabli školske klime i rezilijentnosti učenika ostaje postojana i pri različitim nivoima negativnih događaja. Moderatorski efekat negativnih događaja, konkretnije broja negativnih događaja, ispitivan je na relaciji onih varijabli za koje je utvrđeni postojanje povezanosti, tj. odnos učenik – učenik, jasna očekivanja i vršnjačko nasilje sa intra/interpersonalnom rezilijentnošću. Iako bi se teorijski trebalo očekivati da će povezanost između navedene tri varijable školske klime i varijable rezilijentnosti učenika varirati u odnosu na broj negativnih događaja, to nije utvrđeno ovim istraživanjem. Jedno od objašnjenja može da bude da skala kojom smo merili rezilijentnost učenika nije „tipična“ skala rezilijentnost koja meri rezilijentnost kao svojstvo pojedinca ili meri bazični mehanizam rezilijentnosti (kao Kratka skala rezilijentnosti, Smith et al., 2008), nego Ungarova skala rezilijentnosti, koja je u skladu sa socioekološkim određenjem



rezilijentnosti, meri postojanje i pristup socioekološkim komponentama koje su relevantne za proces rezilijentnosti među decom i mladima.

Drugi momenat koji ne bi trebalo zaboraviti prilikom analize ovog nalaza jeste, da je rezilijentnost svojstvo uspešne adaptacije u kontekstu izloženosti negativnim događajima, ali ne aktualnim negativnim događajima, nego ranim negativnim događajima koji su uticali na razvoj rezilijentnosti i „čeličenje“, kako to naziva Rutter (2012). U sprovedenom istraživanju su ispitivani aktuelni negativni životni događaji koje su učenici iskusili u poslednjih 6 meseci, te rezultate dobijenog nalaza treba tumačiti u ovom svetlu, odnosno da povezanost tri varijable školske klime i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika ostaje stabilna u zavisnosti od broja aktuelnih negativnih životnih događaja. Dakle, školska klima predviđa intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika bez obzira na broj aktuelnih negativnih životnih događaja.

## 4.2 Povezanost školske klime i privrženosti školi

Pored ispitivanja relacije školske klime i rezilijentnosti učenika, kao i moderatorske uloge negativnih događaja na ovoj relaciji, ispitan je odnos školske klime i privrženosti učenika školi iz dva razloga. Prvi razlog je očigledan i odnosi se na utvrđivanje doprinosa školske klime privrženosti učenika školi, a drugi je kako bi se utvrdio preduslov da se sprovede analiza medijacije u kojoj privrženost školi predstavlja medijator, školska klima prediktor, a rezilijentnost učenika kriterijumsku varijablu.

Sprovedenim istraživanjem utvrđeno je da varijable odnos nastavnik – učenik, odnos učenik – učenik, vršnjačko nasilje, fer pravila i jasna očekivanja, iz domena školske klime, statistički značajno predviđaju sve tri varijable privrženosti učenika školi – odnos prema školi, prihvatanje i odbacivanje.

U istraživanju koje je sproveo Ozgenel sa saradnicima (2018) pronađena je umerena i pozitivna povezanost školske klime i privrženosti učenika školi, kao i da percepcija učenika srednje škole statistički značajno predviđa nivo učeničke privrženosti školi, što je u potpunosti u skladu sa nalazima sprovedenog istraživanja.

Od svih pomenutih varijabli školske klime, u literaturi je najviše proučavan doprinos nastavnika i odnosa koji nastavnik ima sa svojim učenicima na njihovu privrženost školi. Nastavnici su ti koji predstavljaju jedan od glavnih činilaca oblikovanja učeničkih iskustava o školi. U istraživanju koje je sprovedla Hallinan (2008) ukazuje da odnos nastavnik – učenik predviđa privrženost učenika školi. Kao posebne dve dimenzije tog odnosa su socijalna i emocionalna podrška učenicima i očekivanja nastavnika od učenika. Kao jedan od najznačajnijih nalaza ovog istraživanja jeste da podrška koju nastavnik pruža učeniku ostaje stabilan prediktor i kada se i drugi faktori uključe u jednačinu. Jedno istraživanje koje su sprovedli Wei i Chen (2010) ukazuje da vršnjački odnosi pozitivno predviđaju privrženost učenika školi, dok viktimizacija učenika je negativno povezana sa privrženosti učenika školi. Negativna povezanost vršnjačkog nasilja i privrženosti učenika školi pronađena je i u drugim istraživanjima (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Cunningham, 2007; Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012).

#### 4.3. Relacija privrženosti školi i rezilijentnosti učenika i medijatorski efekat privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika

U sprovedenom istraživanju interesovalo nas je da li privrženost školi ostvaruje značajan doprinos u predikciji rezilijentnosti učenika, kao i da li privrženost školi može da bude mehanizam objašnjenja relacije školske klime i rezilijentnosti učenika, odnosno da li ima medijatorsku ulogu.

Prilikom ispitivanja predikcije intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika varijablama privrženosti školi – odnos prema školi, prihvatanje i odbacivanje, utvrđeno je da sve tri varijable koje se odnose na privrženost učenika školi ostvaruju statistički značajan doprinos predikciji intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika, s tim da odnos prema školi i prihvatanje imaju pozitivan predznak, a odbacivanje negativan predznak. Dobijeni rezultat je u skladu sa teorijskim postavkama Bronfenbrenner-ove teorije i sa postavkom o proksimalnim procesima u neposrednom okruženju pojedinca, te u skladu sa ekološkim pristupom rezilijentnosti prema kome spoljašnji resursi nisu samo faktori koju utiču na rezilijentnost, nego sastavni deo rezilijentnosti, odnosno da je rezilijentnost pozicionirana u relacijama pojedinca i njegovog okruženja. Jedno od objašnjenja ovog nalaza je da se sve tri varijable privrženosti školi odnose na osećanja u relacijama prema školi i ljudima u školi (pre svega učenicima), što korespondira sa sadržajem varijable intra/interpersonalna rezilijentnost koja podrazumeva relacione i individualne rezilijentne resurse. Istraživanje koje se sprovodi Karatas, Tagay i Cakar (2016) ima slične rezultate. Oni su sprovodi istraživanje o povezanosti privrženosti školi, vršnjačkog nasilja i rezilijentnosti. Glavni istraživački nalaz jeste da privrženost učenika školi je statistički značajan prediktor rezilijentnosti učenika.

Kako je utvrđena povezanost varijabli školske klime sa rezilijentnošću učenika i sa varijablama privrženosti učenika školi, kao i povezanost varijabli privrženosti školi sa rezilijentnošću učenika, pristupilo se analizi medijatorskog efekta privrženosti školi na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika. Ustanovljeno je da privrženost školi predstavlja parcijalni medijator na ovoj relaciji, zato što se direktan efekat školske klime na rezilijentnost učenika smanjuje, ali i dalje ostaje statistički značajan. Odnosno, školska

klima ostvaruje značajan direktan efekat na rezilijentnost učenika i značajan indirektan efekat preko privrženosti učenika školi. Istraživanja sa ovakvim dizajnom nije bilo, ali kako je prikazano ranije bilo je istraživanja koja su utvrđivala odnos između pojedinačnih varijabli. Privrženost školi je mehanizam koji delimično može da objasni odnos između varijabli školske klime i rezilijentnosti učenika.

---

---

## **5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA**

---

---

Promovisanje zdravlja i blagostanja dece je obaveza kako porodice, tako i šireg društva i njegovih institucija. Zbog fokusiranja na uklanjanje pretnji po dečije zdravlje kroz kampanje vakcinacije, poboljšanje primarne zdravstvene nege, unapređenje sanitarnih uslova i rukovanja hranom, većina dece u industrijalizovanim zemljama imaju bolje zdravlje u poređenju sa decom nekoliko generacija ranije. Paradoksalno je to da identifikacija i targetiranje rizičnih faktora ne vodi to sličnih poboljšanja u području dečijeg emocionalnog i psihosocijalnog blagostanja. Zato, akcenat ne treba da bude na pretnjama po dečije blagostanje, nego na njihovim kapacitetima da se uspešno suoče sa rizikom (Johnson, 2008).

Škola je institucija u kojoj većina dece i adolescenata provodi značajan deo vremena u toku dana i ona ima značajnu ulogu u pospešivanju pozitivnog razvoja učenika (Clonan, Chafouleas, Mcdougal, & Riley-Tillman, 2004; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Školska klima je jedna od kontinuirano najistraživanijih oblasti školskog funkcionisanja (Zullig et al., 2010), jer je odavno primećen njen značaj za ponašanje i život učenika, nastavnika, roditelja i školskog osoblja (Đorđić & Damjanović, 2016). Školska klima je visoko pozicioniran element prilikom razmatranja reformi školskog sistema, pa su tako razne države i njihove institucije uvrstile školsku klimu u svoje agende školskih reformi. U SAD-u i drugim državama rastući je interes za unapređenje i reformu školske klime, uz uvažavanje činjenice da je unapređenje školske klime održiva strategija reforme školstva koja se zasniva na empirijskim podacima i koja od škole pravi sigurnu i podržavajuću sredinu. Tako, na primer, Centri za prevenciju i kontrolu bolesti predlažu reformu školske klime, kao strategiju zasnovanu na dokazima, kako bi se unapredili odnosi među učenicima, povezanost sa školom ili sprečilo napuštanje školovanja. Takođe, Američki departman za obrazovanje je finansirao program Sigurne i podržavajuće škole kako bi se analizirala i unapredila školska klima u školama u Americi (Thapa et al., 2013).

Rezilijentnost dece i mladih decenijama privlači pažnju istraživača. Istraživači ljudskog razvoja su primetili da postoje deca koja i pored izloženosti negativnim događajima odrastaju u kompetentne osobe. Taj fenomen „elastične“ dece bio je predmet

istraživanja prvih studija o rezilijentnosti, a poimanje fenomena kretalo se od shvatanja da su ova deca nevulnerabilna na stres, pa sve do savremenog shvatanja rezilijentnosti kao pozitivne adaptacije uprkos izloženosti negativnim događajima. Novija shvatanja rezilijentnost više ne određuju kao osobinu ličnosti, nego kao proces i u obzir uzimaju i karakteristike sredine, ali ne samo kao faktor koji doprinosi razvoju lične rezilijentnosti, nego kao sastavni deo rezilijentnosti pojedinca. Ovakav pristup označava se kao ekološki pristup rezilijentnosti i jedan od njenih najznačajnijih zastupnika je Michael Ungar.

Rezilijentnost i blagostanje su ključni elementi u prevenciji i smanjenju ozbiljnosti raznih problema u oblasti mentalnog zdravlja. Razvijanje veština prevladavanja stresa i protektivnog ponašanja kod dece može da im pomogne da pozitivno reaguju na promene i teškoće u životu, a samim tim ostvare i bolji socijalni, akademski i mentalni uspeh (Fenwick-Smith et al., 2018). Fokusiranje na istraživanje rezilijentnosti, a ne na istraživanje rizika, je diskurzivni pomak ka pozitivnim aspektima ljudskog razvoja (Fergusson & Horwood, 2003).

O povezanosti škole i rezilijentnosti učenika nije mnogo pisano, a istraživanja u svetu nisu uzela maha, te ni kod nas, a radovi na ovu temu većinom se svode na promišljanja istraživača o ovoj tematici (npr. Harvey, 2007; Liebenberg et al., 2016; Morrison & Allen, 2007; Ungar et al., 2014). U ovom radu stavljen je fokus na to kako škola može da doprinese rezilijentnosti svojih učenika. Težilo se da se ispituju faktori školske sredine koji mogu imati uticaja na rezilijentnost učenika. U tu svrhu odabran je koncept školske klime kao jedan konstrukt koji najsveobuhvatnije može da opiše život jedne škole. Kako je u pitanju rezilijentnost učenika, koja se ispitana Ungarovom skalom samoprocene rezilijentnosti, isto tako ispitano je kako učenici vide školu koju pohađaju.

Postavljen je cilj istraživanja - Ispitivane relacije školske klime i rezilijentnosti učenika. Odabranim metodama statističke analize ostvaren je postavljeni cilj i ispitana je relacija koja postoji između ova dva fenomena, kako direktno, tako i indirektno preko medijatorskih varijabli, ili uslovna relacija preko moderatorskog efekta negativnih životnih događaja.

Rezultati obavljenog istraživanja mogli bi se sažeti u nekoliko zaključaka:

- Odnos među učenicima u školi, jasna očekivanja od učenika i vršnjačko nasilje koje se dešava u školi značajno objašnjavaju intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika. Nalaz je u skladu sa malobrojnim istraživanjima koja su urađena u ovoj oblasti, kao i sa bioekološkom teorijom ljudskog razvoja prema kojoj proksimalni procesi u neposrednom okruženju, koji su relativno stabilni i trajni, imaju uticaja na razvoj pojedinca. Upravo varijable školske klime predstavljaju te proksimalne procese koji se odvijaju u neposrednom okruženju učenika – školi.
- Odnos između nastavnika i učenika, odnos između učenika i učenika, jasna očekivanja, fer pravila i vršnjačko nasilje su karakteristike školske klime koje utiču na privrženosti učenika u školi (na sve tri dimenzije – odnos prema školi, prihvatanje i odbacivanje). Što su učenici bolje procenili odnos sa nastavnicima i drugim učenicima, što su više percipirali da su školska pravila fer i jasna, a nasilje odsutno, to je pozitivniji njihov odnos prema školi, prihvaćeniji su, a samim tim smanjuje se njihovo odbacivanje.
- Privrženost školi, posmatrana kao osećanja koja učenici imaju prema školi koju pohađaju, značajno objašnjava intra/interpersonalnu rezilijentnost učenika.
- Privrženost školi predstavlja statistički značajan medijator na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika. Doprinos koji imaju odnos među učenicima, jasna očekivanja od njih i vršnjačko nasilje u predikciji intra/interpersonalne rezilijentnosti delimično se ostvaruje direktno, a delimično indirektno preko odnosa koji učenici imaju prema školi, prihvatanja i odbacivanja u školi.
- Negativni životni događaji nisu moderator na relaciji školske klime i rezilijentnosti učenika. Istraživanje je pokazalo da povezanost tri varijable školske klime i intra/interpersonalne rezilijentnosti učenika ostaje stabilna i pri različitim nivoima negativnih životnih događaja. Ovaj nalaz je svakako opravdan, jer je rezilijentnost merena kao prisustvo i sposobnost korišćenja resursa u različitim domenima kao uslov za rezilijentan odgovor. Takođe, nalaz se treba sagledati i u svetlu da su u obzir uzeti aktuelni negativni životni događaji



(u proteklih šest meseci), a ne rani negativni životni događaji koji formativno deluju na rezilijentnost.

Nastavnici koji prepoznaju učeničke interese i snage i koriste ih kao polaznu osnovu, mogu da utiču na razvoj rezilijentnosti svojih učenika. Kada nastavnici prepoznaju i koriste interese i jake strane učenika, samim time se postavlja dobra osnova za postavljanje visokih očekivanja pred učenike. Osim toga, nastavnici treba da pomognu svojim učenicima da sami prepoznaju svoje snage i da imaju veće samopouzdanje i samoefikasnost. Podrška učenicima da dosegnu visoka očekivanja koja nastavnici imaju prema njima može da se pruži na različite načine, kao, na primer, putem različitih načina poučavanja (kooperativno, rad u malim grupama, projektno učenje i sl.), vrednovanjem različitih kognitivnih stilova i stilova učenja svojih učenika, povezivanjem nastavnog sadržaja sa realnim životom, uključivanjem učenika u procese donošenja odluka i drugo. U praksama nekih učitelja više se naglašavaju negativna ponašanja, u odnosu na pozitivna ponašanja koja žele da se učvrste kod učenika. Ukoliko to postane redovna praksa u učionicama, onda visoka očekivanja od učenika ni ne postoje. Zato, od izuzetnog značaja je da nastavnici imaju visoka i jasna očekivanja od svojih učenika, jer se na taj način učenicima daje do znanja da se veruje u njih i njihovu sposobnost da odaberu prosocijalne načine delovanja. Koristeći neke od strategija za prevladavanje stresa, nastavnici mogu da pomognu učenicima da se lakše nose sa teškoćama preko razvijanja optimizma na način da ne krive isključivo sebe za situacije koje im se dešavaju ili da životne teškoće ne vide kao permanentne i determinišuće (Vitto, 2003).

Od dve vrste ispitivanih odnosa koji mogu da utiču na rezilijentnosti učenika, odnos na relaciji nastavnik – učenik i odnos između samih učenika, samo se odnos učenik – učenik pokazao kao značajan prediktor rezilijentnosti učenika, iako se i jasna očekivanja, takođe statistički značajan prediktor, mogu posmatrati kao odnos nastavnik – učenik u širem smislu. Uopšteno, da bi neki odnos imao uticaja na rezilijentnost potrebno je da ima tri karakteristike: *bliskost*, *kompetentnost* i *autonomija*. Bliskost je potreba da se bude povezan sa drugima ili da se pripada nekoj široj grupi, kompetentnost je potreba da se osetimo efikasni u fizičkom i društvenom okruženju, a autonomija je potreba da budemo autentični i agensni. Toplota, kao način razvijanja bliskosti, je osnovni element u

vršnjačkim odnosima. Njihov osećaj bliskosti će se povećati u okruženju u kome mogu da slobodno izraze svoje emocije, da slobodno razgovaraju i slušaju jedni druge i u okruženju gde se osećaju emocionalno podržano od svojih vršnjaka. U periodu adolescencije, vršnjački odnosi su izuzetno mesto u kome učenici mogu da ostvare svoju potrebu za autonomijom. Način na koji učenici jedni drugima podstiču osećaj autonomije razlikuje se od načina na koji to čine nastavnici. Učenici su u mogućnosti da podstiču razvoj autonomije drugoga u onom trenutku kada mogu situaciju da sagledaju iz perspektive drugoga. Aktivnosti kroz koje je moguće podsticanje autonomije su, na primer, saradnja u grupnim aktivnostima, propitivanje sopstvenih uverenja i vrednosti, zajedničko pregovaranje o aktivnostima koje će se raditi u školi, deljenje ideja i slično. Suprotno od ovih karakteristika odnosa koji promovišu rezilijentnost učenika, odnosi koje karakteriše hostilnost ili odbacivanje, haotičnost i prisila (npr. preterano kontrolisanje ili manipulativnost) su odnosi koji ne doprinose razvoju rezilijentnosti (Furrer et al., 2014). Odnose između učenika treba da karakteriše pomaganje, deljenje, poštovanje i zajedničko rešavanje problema, kako bi se razvijala njihova rezilijentnost (Doll, Zucker, & Brehm, 2004).

Odnos koji nastavnici ostvaruju sa svojim učenicima značajan je za razvijanje privrženosti učenika školi. Nastavnici su jedan od najznačajnijih činilaca kreiranja učeničke privrženosti školi. U odnosu koji nastavnici ostvaruju sa svojim učenicima mogu da se izdvoje dve ključne dimenzije koje imaju uticaja na osećanja koja učenici imaju prema svojoj školi: podrška nastavnika i očekivanja nastavnika. Socijalno psihološke teorije naglašavaju da stabilne i pozitivne interakcije sa bar jednom odraslom osobom su ključne za kvalitetan socijalni i emocionalni razvoj. Prema nekim autorima, nastavnik u školi primarno treba da razvije negujući odnos sa svojim učenicima, a tek onda da ih podučava. Učenici sopstveno viđenje odnosa koji imaju sa nastavnicima generalizuju na čitavu školu, pod uslovom da se taj odnos odvija u stabilnom i podstičućem okruženju, kao i tokom formalnih i neformalnih interakcija. Ima više načina na koji nastavnici mogu da ostvare podržavajuće odnose sa svojim učenicima, kao što su kreiranje sigurne atmosfere, slušanje svojih učenika, fer odnošenje prema njima ili podržavanje u učenju. Očekivanja koja nastavnici imaju od svojih učenika, takođe, mogu da vode do bolje privrženosti učenika školi. Ispunjavanje ili neispunjavanje nastavničkih očekivanja može da vodi većoj ili manjoj privrženosti učenika za školu. Ukoliko nastavnik ima visoka, ali realistična

očekivanja od učenika, pritom praćena podržavajućim odnosima, ućenik je u mogućnosti da zadovolji ta očekivanja, dobije odobravanje nastavnika i razvije veću privrženost školi (Hallinan, 2008). Sigurna, podržavajuća i participativna školska klima vodi ka boljoj privrženosti ućenika za školu, što nadalje ima uticaja na socijalni i emocionalni razvoj, kao i akademska postignuća ućenika (Thapa et al., 2013).

Kao i kod drugih istraživanja, istraživanje koje je sprovedeno ima određena ogranićenja, te ćemo se ovde osvrnuti na neka od njih. Ogranićenja sprovedenog istraživanja su:

- Iako je odabrani uzorak velik i heterogen po pitanju broja škola, znaćajno bi bilo i istražiti relacije ispitivanih varijabli na uzrasno heterogenijoj populaciji srednjoškolaca, kao i na širem području.
- Ispitivana je samo relacija varijabli iz domena škole sa rezilijentnoću ućenika. Za razjašnjjenje potpunog doprinosa koji školska klima ima za rezilijentnost ućenika korisno bi bilo uključiti varijable iz drugih domena, pre svega intrapersonalne i porodićne varijable.
- Mereni su aktuelni životni događaji koje su ispitanici iskusili u poslednjih 6 meseci, a nisu uzeti u obzir rani životni događaji koji bi mogli biti jedan od faktora za razvoj rezilijentnosti i boljeg razumevanja uloge negativnih životnih faktora u relaciji sa rezilijentnoću, školskom klimom i privržennoću školi.
- Znaćajno bi bilo ispitati doprinos školske klime rezilijentnosti ućenika u kontekstu pravno i kulturološki drugaćijih obrazovnih sistema.

Postoji nekoliko praktićnih implikacija sprovedenog istraživanja. Osnovna implikacija je da unapređenjem školske klime može da se deluje na poboljšanje rezilijentnosti ućenika. Druga implikacija je da unapređenjem školske klime može da se utiće na osećanja koja ućenici imaju prema školi (privrženost školi), a samim time i na rezilijentnost ućenika. Treća implikacija je da i pored raznih aktuelnih životnih događaja uticaj škole na rezilijentnost ućenika ostaje postojan, te da napori škole da razvijaju rezilijentnost ućenika, odnosno da mu omoguće relacije ili kontekstualne resurse i sposobnost da ih adekvatno iskoristi u datoj situaciji, nisu uzaludni u situacijama kada

učenici imaju aktuelno iskustvo negativnih događaja i mogu značajno da doprinesu da se učenici nose sa negativnim događajima. Analizirajući rezultate istraživanja, unapređenje školske klime je ključni element koji treba unaprediti kako bi se ostvario direktan i indirektan efekat (preko privrženosti učenika školi) na rezilijentnost učenika, te će ukratko biti razmotreni najvažniji momenti unapređenja školske klime.

Svakako je da proces unapređenja školske klime zahteva kontinuirane napore svih aktera školskog života – direktora, nastavnika, nenastavnog osoblja, učenika i roditelja. Kakvu će jedna škola imati klimu zavisi od svih njih. Unapređenje školske klime nije kratkoročni projekat koji može se uradi u određenom periodu i čiji rezultati mogu da se uoče „preko noći“. Unapređenje školske klime treba da započne sa planiranjem unapređenja, čiji ključni korak jeste utvrđivanje postojećeg stanja. Školska klima nije neki objektivni fenomen, nego subjektivni doživljaj svake pojedinačne osobe, te je potrebno ispitati kako učenici, direktor, nastavnici, nenastavno osoblje i roditelji percipiraju školsku klimu.

Pre samog sprovođenja unapređenja školske klime potrebno je izraditi plan unapređenja školske klime. U okviru ove faze bi se trebalo sprovesti nekoliko zadataka: sastavljanje tima koji je nosilac procesa unapređenja, procena postojećeg stanja, organizaciono planiranje, kreiranje plana unapređenja (misija, vizija, ciljevi, koraci i smernice) i deljenje plana sa svim ljudima u školi.

Formiranje tima za unapređenje školske klime u okviru škole predstavlja početni element i element od krucijalnog značaja za čitav dalji proces unapređenja školske klime. Pitanje je ko bi trebalo da čini taj tim? Tim bi trebalo da sačinjava direktor, kao osoba koja treba da ima viziju i usmerava razvoj škole, nastavnici, koji su nosioci čitavog procesa, pedagog škole, roditelji, učenici, predstavnici drugih školskih timova koji mogu da pomognu radu tima za unapređenje školske klime i čiji se poslovi delimično preklapaju i, eventualno, predstavnici lokalne zajednice. Cilj tima jeste da vodi proces unapređenja školske klime, kreira misiju, viziju, ciljeve, korake i smernice za unapređenje školske klime. U tim treba da budu uključene osobe koja poseduju odgovarajuće veštine za sprovođenje procesa unapređenja. U vezi sa organizacionim planiranjem potrebno je biti realističan u pogledu ljudskih resursa kojima škola raspolaže, te formirati tim i napraviti

realističan plan koji može da se ostvari sa raspoloživim materijalnim i ljudskim resursima škole i/ili lokalne zajednice.

Nakon formiranja školskog tima za unapređenje školske klime potrebno je ispitati postojeće stanje po pitanju školske klime. Do sada je razvijen velik broj instrumenata koji mere percepcije školske klime kao multidimenzionalnog fenomena sa zasebnim formama instrumenata za učenike, nastavnike/nenastavno osoblje i roditelje, te se uz pomoć tih instrumenata mogu utvrditi percepcije školske klime i polazna tačka za njeno unapređenje. Instrumenti mere različite aspekte školske klime, te se lako mogu mapirati određeni aspekti na kojima je potrebno raditi, te pratiti njihovo unapređenje tokom vremena. Ovi instrumenti se koriste i tokom čitavog procesa unapređenja i tokom vrednovanja postignutih rezultata.

Tim za unapređenje školske klime može da kreira indeks školske klime. Indeks školske klime predstavlja broj ili skor koji može biti izračunat na osnovu podataka koji se dobiju instrumentima za merenje školske klime ili na osnovu informacija koje kombinuju različite podatke na školskom nivou, uključujući i rezultate dobijene instrumentima za procenu školske klime. Svaka škola može da kreira svoj indeks školske klime uzimajući u obzir percepciju školske klime, broj učenika koji je rekao da voli školu, nivo razvijenosti socijalnih i emocionalnih veština učenika, kao i broj izostanaka, problematičnih ponašanja u školi i slično (U.S. Department of Education, 2017).

Freiberg i Stein (2005) ističu da proces unapređenja školske klime zahteva kontinuirane napore kako bi se rešili uzroci koji dovode do trenutnog stanja, te predlažu pet pitanja sa kojima tim za unapređenje školske klime ili direktor treba da krenu:

1. Kako škola izgleda, kakvog je mirisa, šta se može kupiti u učeničkoj kantini? Odnosno, ispitivanje fizičkog okruženja.
2. Koji instrumenti za merenje školske klime mogu da se upotrebe kako bi se dokumentovalo postojeće stanje i kreirala osnova za dalje unapređenje?
3. Koje početne promene mogu da se naprave, a koje se mogu ostvariti za kratak period i čiji se efekti mogu biti vidljivi u tom periodu?
4. Koji pojedinci ili grupe mogu biti uključeni u proces kontinuiranog unapređenja školske klime?

5. Koje dugoročne promene trebaju biti načinjene kako bi se kreiralo zdravo okruženje – pozitivna školska klima za sve članove škole?

Takođe, prilikom unapređivanja školske klime, pored kreiranja vlastitih programa unapređenja, mogu se koristiti i već unapred isprobani programi za koje postoje empirijski nalazi da doprinose unapređenju školske klime ili njenih pojedinih delova (npr. smanjenje vršnjačkog nasilja i problematičnih ponašanja, povećanje sigurnosti ili razvoj socijalnih i emocionalnih veština). Neki od programa koji su zasnovani na dokazima mogu se lako pronaći u dostupnim online bazama podataka koje pružaju konkretne planove implementacije i empirijsku potvrdu uspešnosti programa. Neki od baza programa su: What Works Clearinghouse<sup>5</sup> koji je pokrenuo Institut za obrazovne nauke pri Departmanu za obrazovanje SAD-a, Blueprints<sup>6</sup> koji vodi Univerzitet u Koloradu, CASEL<sup>7</sup> koji su osnovali grupa stručnjaka u oblasti emocionalnog i socijalnog učenja (kao Daniel Goleman i Mark Greenberg) ili pak Youth.gov<sup>8</sup> koji je pokrenula vlada SAD-a i koji pruža pretragu programa po oblastima i u okviru različitih baza. Detaljnije informacije oko selekcije i implementacije programa zasnovanih na dokazima mogu se pronaći u publikaciji *Selecting Evidence – Based Programs* koji je izdao Nacionalni resurs centar za promociju mentalnog zdravlja i prevenciju nasilja među mladima (National Resource Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention).

Tokom sprovođenja plana unapređenja školske klime jedna od ključnih stvari je da svi učesnici školskog života imaju jasnu predstavu šta im unapređenje školske klime donosi i koje su njihove uloge u celom procesu. Tim za unapređenje školske klime je nosilac procesa, ali se i zaposlenima, učenicima, roditeljima i predstavnicima lokalne samouprave dodeljuju određene uloge i zadaci. Sve akcije preduzete u cilju unapređenja školske klime treba da budu uz participaciju svih aktera škole, sa uvažavanjem njihovog mišljenja i iskustva. Izuzetno je važno da zaduženja budu delegirana unapred, da odgovornosti budu jasno komunicirane svim članovima, kao i da se stvori zajednička vizija škole kojoj se teži procesom unapređenja školske klime.

---

<sup>5</sup> <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

<sup>6</sup> <https://www.blueprintsprograms.org/program-search/>

<sup>7</sup> <https://casel.org/guide/>

<sup>8</sup> <https://www.youth.gov>

Jasno je da se reforma škole ne može sprovesti bez saradnje nastavnika, nego samo sa njima. Uvek se postavlja pitanje šta učiniti ukoliko nastavnici imaju otpor prema reformi škole. Evidentno je da se u literaturi o organizacionim promenama konstantno provlači nit o otporu ljudi prema promenama. Jedna od najvećih barijera za individualnu i organizacionu promenu jeste nedostatak razumevanja o neophodnosti promene. Ukoliko nastavnici zaista ne razumeju neophodnost za promenom, ukoliko im ta vizija nije jasno prezentovana od strane članova tima za unapređenje školske klime, vrlo je verovatno da će nastavnici imati otpor prema promeni i tendenciju da ništa ne menjaju u svojoj praksi. Razlozi za otpor su brojni, od nejasno komunicirane vizije, preko loših iskustava sa ranijim neuspehim reformama i ličnih uverenja o neophodnosti menjanja i usavršavanja, pa sve do inertnosti u menjaju već ustaljenih navika i obrazaca ponašanja za koje su nastavnici uvereni da su funkcionalni (Zimmerman, 2006). Terhart (2013) sumirajući rezultate različitih istraživanja navodi da nastavnici kao najčešće argumente protiv promene navode:

- Nedostatak vremena;
- „Ja sam nevin“ ili nema potrebe da ja menjam svoj način rada, problem se nalazi u drugima i načinu na koji oni rade;
- Prošle reforme nisu doprinele ničemu, a utrošeno je mnogo vremena i energije;
- Reforme su osmislili oni koji sede u kancelarijama, a život u školi je sasvim jedan drugi svet;
- Mlađe kolege treba da ponesu teret obrazovnih promena;
- Nedostatak lične koristi, odnosno nastavnici reforme vide samo kao dodatni posao od kog oni nemaju nikakvu korist.

Zimmerman (2006) daje smernice kako direktor može da postupa u cilju prevazilaženja nastavničkog otpora prema školskim promenama, a koje je veoma korisno pomenuti u kontekstu unapređenja školske klime. Prva smernica je stvaranje osećaja neophodnosti sprovođenja unapređenja školske klime kod nastavnika. Vrlo lako se dešava da nastavnici za neuspeh učenika u školi i učeničko ponašanje krive nekog drugog, kao što su porodica ili pak sam učenik, bez realnog sagledavanja vlastitog udela u svemu tome. Kako bi nastavnici uvideli svoju ulogu u unapređenju škole, potrebno je stvoriti osećaj

neophodnosti za promenom. Jedan od načina da se to uradi jeste da se kompariraju postignuća dece kod određenog nastavnika sa drugim školama ili sa nacionalnim prosekom, a to isto može da se učini i sa drugim podacima koji se dobiju utvrđivanjem stanja školske klime. Kada nastavnici prihvate da postoji realna potreba za promenom, sledeći korak je da nastavnici i drugi nosioci promena kreiraju viziju kakva bi škola trebala da bude i ciljeve koji vode ostvarivanju te vizije. Nastavnici ne treba da imaju nametnutu viziju i ciljeve, jer je verovatnije da će imati otpor. Treći korak je nagrađivanje konstruktivnih ponašanja, posebno onog koje je drugačije od „starog“ i „nepoželjnog“ i koje je usmereno prema ostvarivanju vizije promene. Nagrađivanje može biti u formi pozitivne povratne informacije na sastancima u školi i slično. Četvrti korak je kreiranje kratkoročnih ciljeva, čije ostvarivanje bi doprinelo osećaju uspešnosti koji bi dalje motivisao nastavnike da nastave sa promenama. Proces unapređenja školske klime je dug, cikličan i kontinuiran proces, koji bi trebalo biti podeljen na manje segmente i ciljeve koji mogu da se ostvare u kraćem periodu. Na kraju, potrebno je u školi kreirati profesionalnu zajednicu koja uči, u kojoj je više naglasak na učenju, a ne poučavanju, saradnji u pomoći svim učenicima i odraslima prilikom učenja i korišćenje postignutih rezultata za kontinuiranu promenu.

Koliko je bitno važnost unapređenja školske klime razjasniti nastavnicima i zajedno sa njima kreirati viziju škole i plan unapređenja školske klime, isto toliko je potrebno proces unapređenja školske klime približiti učenicima škole. Jedna od tehnika kojom se to može uraditi zove se *The Student Listening Circle* (SLC) koja uvažava mišljenja učenika u interpretaciji školske klime i planiranju njenog unapređenja. Bernard sa saradnicima je osmislio SLC kako bi preneo saznanja o rezilijentnosti u školski kontekst. SLC predstavlja poseban vid fokus grupnog intervjua koji kod učenika ispituje rezilijentnost, podršku razvoju, blagostanje i viđenje školske klime. U ovakvoj formi fokus grupnog intervjua učenici dele sa odraslima svoja iskustva o školi i ideje o važnim pitanjima u školi i u saradnji sa odraslima kreiraju plan unapređenja škole. Krajnji cilj ovako sprovedenog fokus grupnog intervjua jeste da se omogući učenicima da imaju mogućnost da učestvuju u planiranju unapređenja školske klime i da izraze svoje mišljenje u pogledu školske klime. U fokus grupama ne treba da bude više od 8 do 10 učenika i duplo više odraslih, odnosno 16-20 odraslih. Pod odraslima se misli na nastavnike, druge zaposlene, roditelje i



predstavnik lokalne zajednice (Hanson, Polik, & Cerna, 2017). SLC kao svoju osnovu ima Bronfenbrenner-ovu teoriju koja promenu vidi u međusobnom odnosu članova školske zajednice i njihovog neposrednog okruženja. U konačnici, smatra se da SLC ima benefite na unapređenje školske klime preko dva mehanizma. Prvi je da omogućavanjem učenicima da učestvuju u procesu planiranja i unapređenja školske klime povećava se uenički osećaj pripadnosti školi, što nadalje doprinosi boljoj posvećenosti i prosocijalnim oblicima ponašanja. Drugi mehanizam je unapređenje odnosa između nastavnika i učenika, što posledično dovodi do poboljšane motivacije za učenjem, osećaja sigurnosti i socijalne podrške (O'Malley, Voight, & Izu, 2014).

Na kraju samog procesa unapređenja školske klime treba da sledi evaluacija postignutih rezultata. Naravno, tokom čitavog procesa sprovođenja plana unapređenja školske klime vrši se monitoring sprovedenih aktivnosti. Evaluacija i monitoring se mogu vršiti istim onim instrumentima kojima je utvrđivano inicijalno stanje, ali i drugim instrumentima kojima bi se ispitale pojave od značaja za školu i oni aspekti školskog funkcionisanja za koje se pretpostavlja da su unapređeni procesom unapređenja školske klime.

Pre sprovođenja svake evaluacije potrebno je još na početku procesa imati plan evaluacije kako bi se znalo koji podaci treba da se prikupe tokom procesa. Evaluacija treba da bude vođena željenim planom koji opisuje šta je planirano da se sprovede i koji su željeni ishodi. Evaluacija procesa unapređenja školske klime ima tri značajna dela: evaluacija procesa, evaluacija ishoda i korišćenje evaluacije za unapređenje sledećeg ciklusa procesa unapređenja školske klime. Ukoliko se koriste intervencije za poboljšanje školske klime koje je razvio neko van škole, onda je dobro koristiti instrumente za evaluaciju koji su dati uz primenjivani program (U.S. Department of Education, 2017).

Nacionalni centar za školsku klimu predlaže da se u završnoj fazi, koju nazivaju Reevaluacija i kreiranje sledeće faze, sprovedu sledeće aktivnosti: reevaluacija školskih snaga i izazova, otkrivanje šta se promenilo procesom i kako se promenilo, otkrivanje koji faktori su najviše doprineli promeni, zatim revizija plana za unapređenje školske klime i refleksija na sam proces evaluacije (Cohen et al., 2009)

Rezultati sprovedenog istraživanja nedvosmisleno sugerišu da je školska klima faktor koji doprinosi intra/interpersonalnoj rezilijentnosti učenika, kako direktno, tako i indirektno preko privrženosti školi. Unapređenje školske klime, kako je razmatrano u teorijskom delu i kako su date konture u zaključnom razmatranju, je kontinuiran proces koji je prepoznat od strane mnogih država, njihovih reformi obrazovnih sistema i vodećih stručnjaka u oblasti školske klime, kao jedan od fundamentalnih elemenata unapređenja škole koji ima uticaja na akademski, socijalni i emocionalni razvoj svih učesnika školskog života, pre svega učenika i nastavnika. Škola i odnosi koji vladaju u njoj su ključan faktor i resurs rezilijentnosti učenika.

---

## **6. LITERATURA**

---

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 97–102). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Adler, M. N., & Stocklinski, J. (2004). The School Planning and Management Team (SPMT) Subcommittees. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 77–95). Thousand Oaks: Corwin.
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and Resilience: A Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 195–216. <https://doi.org/10.1177/1524838005277438>
- Ahern, N. R. (2006). Adolescent Resilience: An Evolutionary Concept Analysis. *Journal of Pediatric Nursing*, 21(3), 175–185. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.07.009>
- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M., & Byers, J. (2006). A Review of Instruments Measuring Resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103–125. <https://doi.org/10.1080/01460860600677643>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ajduković, M. (2000). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. In J. Bašić & J. Janković (Eds.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (pp. 47–62). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>

- Aldridge, Jill M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21(2), 153–172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Alessandri, G., Eisenberg, N., Vecchione, M., Caprara, G. V., & Milioni, M. (2016). Ego-resiliency development from late adolescence to emerging adulthood: A ten-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 50(July), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.004>
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Almedom, A., & Tumwine, J. K. (2008). Resilience to Disasters: A Paradigm Shift from Vulnerability to Strength. *African Health Sciences*, 8(S), S1–S4.
- Almquist, Y., Modin, B., & Ostberg, V. (2010). Childhood social status in society and school: Implications for the transition to higher levels of education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/01425690903385352>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Amirsardari, M., Fathizadeh, S., Tavousi, M., Garmaroudi, G., & Montazeri, A. (2016). Psychometric Properties of International Children and Youth Resilience Measurement (CYRM-28) Scale. *Health Education and Health Promotion (HEHP)*, 4(1), 15–26.
- Amstadter, A. B., & Vernon, L. L. (2008). Emotional reactions during and after trauma: A comparison of trauma types. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 16(4), 391–408. <https://doi.org/10.1080/10926770801926492>
- Anderson, C. S. (1982). The Search For School Climate : A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.

- Anderson, K. M., Renner, L. M., & Danis, F. S. (2012). Recovery: Resilience and Growth in the Aftermath of Domestic Violence. *Violence Against Women, 18*(11), 1279–1299. <https://doi.org/10.1177/1077801212470543>
- Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 3–10). New York: Willey.
- Asakura, K. (2019). Extraordinary Acts to “Show Up”: Conceptualizing Resilience of LGBTQ Youth. *Youth and Society, 51*(2), 268–285. <https://doi.org/10.1177/0044118X16671430>
- Asner, M. R., & Broschart, J. (1978). Violent Schools - Safe Schools : The Safe School Study Report to the Congress Volume I. *National Institute of Education, 1*–247.
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2018). SRMR in Mplus. Retrieved from Mplus Web Notes website: <http://www.statmodel.com/download/SRMR2.pdf>
- Aydin Sünbül, Z., & Yerin Güneri, O. (2019). The relationship between mindfulness and resilience: The mediating role of self compassion and emotion regulation in a sample of underprivileged Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences, 139*, 337–342. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.12.009>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Co.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D., & Konold, T. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review, 38*(3), 338–355.

- Banyard, V. L., & Williams, L. M. (2007). Women's voices on recovery: A multi-method study of the complexity of recovery from child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 275–290. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.02.016>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
- Bartone, P. T. (2012). Social and organizational influences on psychological hardiness: How leaders can increase stress resilience. *Security Informatics*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/2190-8532-1-21>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
- Bear, G. G., Cavalier, A., & Maureen, M. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., & Yang, C. (2011). *Delaware School Climate Surveys Technical Manual*. Delaware: Center for Disabilities at University of Delaware and Delaware Department of Education.

- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L., Pasipandya, E., Hearn, S., & Boyer, D. (2014). *Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate , Bullying Victimization , Student Engagement , and Positive , Punitive , and Social Emotional Learning Techniques*. Delaware: Center for Disabilities at University of Delaware and Delaware Department of Education.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S., & Boyer, D. (2016). *Technical Manual for the Delaware School Survey: Scales of School Climate; Bullying Victimization; Student Engagement; Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques; and Social and Emotional Competencies*. Delaware: Center for Disabilities at University of Delaware and Delaware Department of Education.
- Ben-Avie, M., Raschkind Seinfeld, T., & Comer, J. P. (2004). Making Decisions: Reaching Consensus in Team Meetings. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 185–190). Thousand Oaks: Corwin.
- Ben-David, V., & Jonson-Reid, M. (2017). Resilience among adult survivors of childhood neglect: A missing piece in the resilience literature. *Children and Youth Services Review, 78*, 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.014>
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy, 42*(10), 1129–1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Benight, C. C., Cieslak, R., Molton, I. R., & Johnson, L. E. (2008). Self-Evaluative Appraisals of Coping Capability and Posttraumatic Distress Following Motor Vehicle Accidents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(4), 677–685. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.4.677>
- Berk, L. E. (2000). *Child Development (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.



- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 20*(10), 1–45. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned?* San Francisco: WestEd.
- Bernard, B. (2009). How to Be a Turnaround Teacher/Mentor. In N. Henderson, B. Bernard, & N. Sharp-Light (Eds.), *Mentoring for Resiliency* (pp. 51–57). Ojai: Resiliency in Action, Inc.
- Bernstein, J., Graczyk, A., Lawrence, D., Bernstein, E., & Strunin, L. (2011). Determinants of drinking trajectories among minority youth and young adults: The interaction of risk and resilience. *Youth & Society, 43*(4), 1199–1219. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382033>
- Bird, K., Higgins, K., & McKay, A. (2011). *Education and resilience in conflict and insecurity affected Northern Uganda*. Sussex: Chronic Poverty Research Centre.
- Block, J. (2002). *Personality as an Affect-Processing System: Toward an Integrative Theory*. Mahwah: Erlbaum.
- Block, J., & Block, J. H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 39–101). Hillsdale: Erlbaum.
- Block, J., & Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist, 61*(4), 315–327. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.315>
- Boals, A., Riggs, S. A., & Kraha, A. (2013). Coping with stressful or traumatic events: What aspects of trauma reactions are associated with health outcomes? *Stress and Health, 29*(2), 156–163. <https://doi.org/10.1002/smi.2443>
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of loss and potential trauma. *Current Directions in Psychological Science, 14*(3), 135–138. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00347.x>

- Bonanno, G. A. (2006). Grief, trauma and resilience. In E. K. Rynearson (Ed.), *Violent Death: Resilience and Intervention Beyond the Crisis* (pp. 31–47). New York: Routledge.
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks, and Resilience in Individuals, Families, and Communities. *Psychological Science in the Public Interest*, *11*(1), 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucchiarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *75*(5), 671–682. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, *42*(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/0042085907303406>
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-Analysis*. Baltimore: U.S. Department of Education.
- Bostock, L., Sheikh, A. I., & Barton, S. (2009). Posttraumatic growth and optimism in health-related trauma: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, *16*(4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9175-6>
- Bosworth, K. (2015). *Prevention Science in School Settings: Complex Relationships and Processes*. New York: Springer-Verlag.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brägger, G., & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*. Bern: HEP - Verlag.

- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improveme. *Journal of School Psychology, 46*, 507–535. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.12.001>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brogden, L., & E. Gregory, D. (2019). Resilience in Community College Students with Adverse Childhood Experiences. *Community College Journal of Research and Practice, 43*(2), 94–108. <https://doi.org/10.1080/10668926.2017.1418685>
- Bronfenbrener, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja - prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udženike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research , Public Policy , and the Ecology of Childhood. *Child Development, 45*(1), 1–5.
- Bronfenbrenner, U. (1977a). The Ecology of Human Development in Retrospect and Prospect. In H. McGurk (Ed.), *Ecological factors in human development* (pp. 275–286). Amsterdam: North Holland Pub Co.
- Bronfenbrenner, U. (1977b). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as Action in Context* (pp. 287–310). New Jersey: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development, (6)*, 187–249.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp. 37–43). New York: Freeman.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, *101*(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, *9*(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 993–1028). New York: Willey.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In Richard M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1986). Dynamics of childhood and adolescent personality traits and adolescent drug use. *Developmental Psychology*, *22*, 403–414.
- Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., & Cohen, P. (1989). Changes in drug involvement: a longitudinal study of childhood and adolescent determinants. *Psychological Reports*, *65*(3), 707–726.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. *Children & Schools*, *28*(2), 69–76. <https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69>

- Brown, A. C., Wolchik, S. A., Tein, J., & Sandler, I. N. (2007). Maternal acceptance as a moderator of the relation between threat to self appraisals and mental health problems in adolescents from divorced families. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(7), 927–938. <https://doi.org/doi:10.1007/s10964-006-9079-9>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Press.
- Brown, T. A., & Moore, M. (2012). Confirmatory Factor Analysis. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 361–379). New York: Guilford Press.
- Brown, W. T., & Berrien Joseph, S. (2004). The Student and Staff Support Team and the Coordination of Student Services. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 127–147). Thousand Oaks: Corwin.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Budimir Ninković, G. (2009). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Burkhardt, J. T., Schröter, D. C., Magura, S., Means, S. N., & Coryn, C. L. S. (2015). An overview of evidence-based program registers (EBPRs) for behavioral health. *Evaluation and Program Planning*, *48*(1), 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.09.006>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming (3rd edition)*. New York: Routledge/Taylor and Francis.

- Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Foster, R., & Smith, K. (2015). *Building resilience in children and young people A Literature review for the Department of Education and Early Childhood Development (DEECD)*. Melbourne: University of Melbourne.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), 1019–1028. <https://doi.org/10.1002/jts>.
- CASEL. (2013). *What is Social and Emotional Learning?* Chicago: CASEL.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. a. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In *Cambridge Criminology Series. Delinquency and crime: Current theories*. (pp. 149–197). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School Climate: Parents’, Students’ And Teachers’ Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044–2048. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.641>
- Chandy, J. M., Blum, R. W., & Resnick, M. D. (1996). Gender-specific outcomes for sexually abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 20(12), 1219–1231. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(96\)00117-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0145-2134(96)00117-2)
- Chang, E., & Sanna, L. (2001). Optimism, pessimism, and positive and negative affectivity in middle-aged adults: A test of a cognitive-affective model of psychological adjustment. *Psychology and Aging*, 16(3), 524–531. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.16.3.524>

- Chen, J. de, & George, R. A. (2005). Cultivating Resilience in Children From Divorced Families. *The Family Journal*, 13(4), 452–455. <https://doi.org/10.1177/1066480705278686>
- Chesney, M. A., Neilands, T. B., Chamber, D. B., Taylor, J. M., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale Susan. *British Journal of Health Psychology*, 11(3), 421–437. <https://doi.org/10.1348/135910705X53155>
- Chmitorz, A., Wenzel, M., Stieglitz, R.-D., Kunzler, A., Bagusat, C., Helmreich, I., ... Tüscher, O. (2018). Population-based validation of a German version of the Brief Resilience Scale. *PloS One*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192761>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. In *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media.
- Christiansen, E. J., & Evans, W. P. (2005). Adolescent victimization testing models of resiliency by gender. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 298–316. <https://doi.org/10.1177/0272431605276931>
- Cicchetti, D., & Tucker, D. (1994). Development and self-regulatory structures of the mind. *Development and Psychopathology*, 6(4), 533–549. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0954579400004673>
- Ciccone, P. A., & Freiberg, H. J. (2017). The Core of the Matter: A Case Study. In K. Fink, J. Cohen, & S. Slade (Eds.), *Integrating Prosocial Learning with Education Standards: School Climate Reform Initiatives* (pp. 78–98). New York: Routledge.
- Ciccone, P., & Freibeg, A. (2013). School Climate and the National School Climate Standards. Retrieved from <https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/practice/sc-brief-standards.pdf>

- Clonan, S., Chafouleas, S., Mcdougal, J., & Riley-Tillman, T. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, *41*(1), 101–110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>
- Coelho, G. L. de H., Hanel, P. H. P., Cavalcanti, T. M., Rezende, A. T., & Gouveia, V. V. (2016). Brief resilience scale: Testing its factorial structure and invariance in Brazil. *Universitas Psychologica*, *15*(2), 397–408. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.brst>
- Cohen, E., Eshel, Y., Kimhi, S., & Kurman, J. (2019). Individual Resilience: A Major Protective Factor in Peer Bullying and Victimization of Elementary School Children in Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, *34*(15), 1–20. <https://doi.org/10.1177/0886260519863192>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education. Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201–237.
- Cohen, J. (2012). School Climate and Culture Improvement. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 227–252). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cohen, J. (2013). Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. In R. . Goldstein, S, Brooks (Ed.), *Handbook of Resilience in Children: Second Edition* (pp. 411–423). New York: Springer Science+Business Media.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences, 3rd ed.* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, *111*(1), 180–213.



- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>
- Comer, J. P. (2005). The Rewards of Parent Participation. *Educational Leadership, 62*(6), 204–219.
- Comer, J. P., & Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center School of Development Program. *Journal of Negro Education, 75*(3), 353–372.
- Compas, B. E., Champion, J. E., & Reeslund, K. (2005). Coping with Stress: Implications for Preventive Interventions with Adolescents. *Prevention Researcher, 12*(3), 17–20.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cook, T. D., & Hirschfield, P. J. (2008). Comer's School Development Program in Chicago: Effects on Involvement With the Juvenile Justice System From the Late Elementary Through the High School Years. *American Educational Research Journal, 45*(1), 38–67.
- Cook, T. D., Murphy, R. F., & Hunt, H. D. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal, 37*(2), 535–597. <https://doi.org/10.3102/00028312037002535>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology, 39*, 38–47. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Isso, L. D., & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*(3), 438–446.

- Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1992). Similarity of parent and child self-views in stress-affected and stress-resilient urban families. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(4), 193–197.
- Cowen, E. L., Work, W. C., Wyman, P. A., Parker, G. R., Wannon, M., & Gribble, P. (1992). Test comparisons among stress-affected, stress-resilient, and nonclassified fourth- through sixth-grade urban children. *Journal of Community Psychology*, 20(3), 200–214. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199207\)20:3<200::AID-JCOP2290200304>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199207)20:3<200::AID-JCOP2290200304>3.0.CO;2-W)
- Cowen, E. L., Wyman, P., Work, W., Kim, J., Fagen, D., & Magnus, K. (1997). Follow-up study of young stress-affected & stress-resilient urban children. *Development and Psychopathology*, 9, 565–577. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001326>
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220–1237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Cunningham, N. J. (2007). Level of Bonding to School and Perception of the School Environment by Bullies, Victims, and Bully Victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457–478. <https://doi.org/10.1177/0272431607302940>
- Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., McDuff, P., & Collin-Vézina, D. (2013). Psychometric properties of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) among samples of French Canadian youth. *Child Abuse and Neglect*, 37(2–3), 160–171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.06.004>
- Damásio, B. F., Borsa, J. C., & da Silva, J. P. (2011). 14-Item Resilience Scale (RS-14): Psychometric Properties of the Brazilian Version. *Journal of Nursing Measurement*, 19(3), 131–145. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.19.3.131>

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2)
- Davis, J. R., & Warner, N. (2018). Schools Matter: The Positive Relationship Between New York City High Schools' Student Academic Progress and School Climate. *Urban Education*, 53(8), 959–980. <https://doi.org/10.1177/0042085915613544>
- Dawson, M., & Pooley, J. A. (2013). Resilience: The Role of Optimism, Perceived Parental Autonomy Support and Perceived Social Support in First Year University Students. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 38–49. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.137>
- Dean, J., & Stain, H. J. (2007). The impact of drought on the emotional well-being of children and adolescents in rural and remote New South Wales. *Journal of Rural Health*, 23(4), 356–364. <https://doi.org/10.1111/j.1748-0361.2007.00113.x>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1002/jsfa.2740050407>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (pp. 85–107). Oxford: Oxford University Press.
- DeGarmo, D. S. (2003). Risk and resilience after divorce. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes* (pp. 96–120). New York: Guilford Press.
- DeRoon-Cassini, T. A., Mancini, A. D., Rusch, M. D., & Bonanno, G. A. (2010). Psychopathology and Resilience Following Traumatic Injury: A Latent Growth Mixture Model Analysis. *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/a0018601>

- Diaz, J. D. (2005). School Attachment Among Latino Youth in Rural Minnesota. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(3), 300–318. <https://doi.org/10.1177/0739986305276746>
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School Principals and Special Education: Creating the Context for Academic Success Michael. *Focus on Exeptional Children*, 37(1), 1–10.
- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K., & Turner, A. (2011). The Promise and the Caution of Resilience models for Schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 652–659. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning. Practical Intervention in the Schools Series*. New York: Guilford Publications.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2006). *Resilient classroom: Creating health environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Đorđić, D., & Damjanović, R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme*, 40(1), 301–317.
- Doty, B. (2010). The Construct of Resilience and its Application to the Context of Political Violence. *Pursuit-The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee*, 1(1), 137–154.
- Đurić, S., & Popović-Ćitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija. *Socijalna Misao*, 18(4), 114–129.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Egeland, B. (2007). Understanding developmental processes of resilience and psychopathology: Implications for policy and practice. In A. S. Masten (Ed.), *Multilevel dynamics in developmental psychopathology: pathways to the future* (pp. 83–117). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, *5*(1), 517–528. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006131>
- Emmons, C. L. (1993). School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling. *Dissertation Abstracts International*, *54*(4), 1287–1287.
- Engh, L., Jernbro, C., Lin, P., Bornehag, C. G., & Eriksson, U. B. (2018). Can school attachment modify the relation between foster care placement and school achievement? *British Journal of School Nursing*, *13*(4), 178–185. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2018.13.4.178>
- Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Turkish Journal of Teacher Education*, *7*(1), 17–27.
- Farkas, D., & Orosz, G. (2015). Ego-Resiliency Reloaded: A Three-Component Model of General Resiliency. *PLoS ONE*, *10*(3), 19–44. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120883>
- Feggi, A., Gramaglia, C., Guerriero, C., Bert, F., Siliquini, R., & Zeppegno, P. (2016). Resilience, coping, personality traits, self-esteem and quality of life in mood disorders. *European Psychiatry*, *33*(1), S518. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1915>
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E., & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, *6*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>

- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity: Results of a 21 year study. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 130–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261–271. <https://doi.org/10.3102/01623737005003261>
- Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2011.06.006.A>
- Flouri, E., Midouhas, E., Joshi, H., & Tzavidis, N. (2015). Emotional and behavioural resilience to multiple risk exposure in early life: The role of parenting. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(7), 745–755. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0619-7>
- Folke, C., Carpenter, S., Elmqvist, T., Gunderson, L., C.S., H., & Walker, B. (2002). Resilience and Sustainable Development: Building Adaptive Capacity in a World of Transformations. *Ambio*, 31(5), 437–440.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992 The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 231–257. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>
- Fox, R., Boies, H., Brainard, E., Fletcher, E., Huges, J., Logan, C., ... Stegeman, W. (1974). *School Climate Improvement: A Challenge to the School Administrator*. Arlington: Phi Delta Kappa.

- Foy, D. W., Drescher, K. D., & Watson, P. J. (2011). Religious and spiritual factors in resilience. In S. Southwick, B. Litz, D. Charney, & M. Friedman (Eds.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan* (pp. 90–102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7–33.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement : Potential of the Concept , State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (2005). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). London: Falmer Press.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65–76.
- Frisby, B. N., Booth-Butterfield, M., Dillow, M. R., Martin, M. M., & Weber, K. D. (2012). Face and resilience in divorce: The impact on emotions, stress, and post-divorce relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(6), 715–735. <https://doi.org/10.1177/0265407512443452>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101–123.

- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Garnezy, N. (1974). The study of competence in children at risk for severe psychopathology. In J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk: III* (pp. 74–97). New York: Willey.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97–111.
- Garnezy, N., & Tellegen, A. (1984). Studies of stress-resistant children: Methods, variables, and preliminary findings. In F. Morrison, C. Lord, & D. Keating (Eds.), *Advances in Applied Developmental Psychology* (pp. 231–237). New York: Academic Press.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update (10th ed.)*. Boston: Pearson.
- Gil, F. D. (2004). The Student and Staff Support Team and Child Development. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 149–154). Thousand Oaks: Corwin.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing Adolescent Behavior: A Multiyear, Multischool Study. *American Educational Research Journal*, 30(1), 179–215. <https://doi.org/10.3102/00028312030001179>
- Gottfredson, G. D. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Czeh, E., Cantor, D., Crosse, S., & Hantman, I. (2000). National Study of Delinquency Prevention in Schools : Final Report. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459409.pdf>



- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444.
- Gottfredson, Gary D., Gottfredson, D. C., Czeh, E. R., Cantor, D., Crosse, S. B., & Hantman, I. (2002). *National study of delinquency prevention in schools, Summary*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/194116.pdf>
- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338–358. <https://doi.org/10.1111/bjop.12135>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Griffith, J. (2000). School Climate as Group Evaluation and Group Consensus: Student and Parent Perceptions of the Elementary School Environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35–61. <https://doi.org/10.1007/s10869-007-9037-x>
- Guay, F., Denault, A.-S., & Renaud, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students' intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 416–428. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.10.001>

- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development, 82*(1), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x>
- Gülay Ogelman, H., Gündoğan, A., Erten Sarıkaya, H., & Erol, A. (2016). Teacher ratings of resilience and peer relationships of preschoolers whose fathers died unexpectedly. *Death Studies, 40*(7), 414–418. <https://doi.org/10.1080/07481187.2016.1159260>
- Guo, P., Choe, J., & Ann Higgins, A. (2011). Report of Construct Validity and Internal Consistency Findings for the Comprehensive School Climate Inventory. *Fordham University, Preuzeto 13.05.2014. Godine. Dostupno Na : Www.Schoolclimate.Org/Climate/Documents/Fordham\_Univ\_CSCI\_development\_review\_2011.Pdf.*
- Hahs-Vaughn, D. L. (2017). *Applied multivariate statistical concepts*. Abigdon: Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis (7th ed.)*. Harlow: Pearson.
- Hall-Lande, J., Eisenberg, M., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence, 42*(166), 265–286.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). The Organizational Climate of Schools. *Administrator's Notebook, 11*(7), 1–6.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hanna, J. (1998). School Climate: Changing Fear to Fun. *Contemporary Education, 69*(2), 83–85.

- Hanson, T., Polik, J., & Cerna, R. (2017). *Short-Term Impacts of Student Listening Circles on Student Perceptions of School Climate and of Their Own Competencies*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West.
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2003). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382971>
- Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/00050060410001660281>
- Harvey, V. S. (2007). Schoolwide Methods for Fostering Resiliency. *Principal Leadership: Middle Level Edition*, 7(5), 10–14.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Oxford: Longmans, Green.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-based Approach*. New York: Guilford Press.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1996). Integrating Schools, Families, And Communities Through Successful School Reform: The School Development Program. *School Psychology Review*, 25(4), 501–506.
- Heilbrun, K., Goldstein, N., & Redding, R. (2005). *Juvenile delinquency: Prevention, assessment, and intervention*. New York: Oxford University Press.

- Henderson, N. (2007). Hard-Wired to Bounce Back. In N. Henderson, B. Benard, & N. Sharp-Light (Eds.), *Resiliency In Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families, and Communities* (pp. 9–15). Ojai: Resiliency In Action, Inc.
- Henderson, N. (2012). Resilience in Schools and Curriculum Design. In M. Ungar (Ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of theory and Practice* (pp. 297–306). New York: Springer.
- Henry, K. L., & Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *The Journal of School Health, 77*(2), 67–74. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00169.x>
- Hestyanti, Y. R. (2006). Children survivors of the 2004 tsunami in Aceh, Indonesia: A study of resiliency. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 303–307. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.039>
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools, 43*(2), 231–246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School Climate 2.0: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hirsch, J. K., & Conner, K. R. (2006). Dispositional and Explanatory Style Optimism as Potential Moderators of the Relationship Between Hopelessness and Suicidal Ideation. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 36*(6), 661–669. <https://doi.org/10.1521/suli.2006.36.6.661>
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39*(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>

- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). A Prospective Study of Protective Factors and their Role in Adjustment to Stressful Life Events. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *13*(3), 194–201. <https://doi.org/10.1002/cpp>
- Hjemdal, O., Martinussen, M., Friborg, O., Rosenvinge Jan, H., & Barlaug, D. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *14*(1), 29.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, *24*, 139–152. <https://doi.org/10.1002/da>
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, A. (2018). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 737–753.
- Holland, S. J., Shore, D. B., & Cortina, J. M. (2017). Review and Recommendations for Integrating Mediation and Moderation. *Organizational Research Methods*, *20*(4), 686–720. <https://doi.org/10.1177/1094428116658958>
- Hollister-Wagner, G. H., Foshee, V. A., & Jackson, C. (2001). Adolescent Aggression: Models of Resiliency. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(3), 445–466.
- Holmes, M., Yoon, S., Voith, L., Kobulsky, J., & Steigerwald, S. (2015). Resilience in Physically Abused Children: Protective Factors for Aggression. *Behavioral Sciences*, *5*(2), 176–189. <https://doi.org/10.3390/bs5020176>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods Volume*, *6*(1), 53–60. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.58>
- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for Conducting School Climate Improvement Projects*. Bloomington: Phi Delta Kappa.

- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/030549899104008>
- Howell, K. H. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 562–569. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.001>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Hoyle, R. H. (2004). Confirmatory Factor Analysis. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Liao (Eds.), *Encyclopedia of social science research methods, Vol. 1* (pp. 169–175). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoyt-Meyers, L., Cowen, E. L., Work, W. C., Wyman, P. A., Magnus, K., Fagen, D. B., & Lotyczewski, B. S. (1995). Test correlates of resilient outcomes among highly stressed second- and third-grade urban children. *Journal of Community Psychology*, 23(4), 326–338. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199510\)23:4<326::AID-JCOP2290230405>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199510)23:4<326::AID-JCOP2290230405>3.0.CO;2-K)
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Huang, M. C., Schwandt, M. L., Ramchandani, V. A., George, D. T., & Heilig, M. (2012). Impact of Multiple Types of Childhood Trauma Exposure on Risk of Psychiatric Comorbidity Among Alcoholic Inpatients. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 36(6), 598–606. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2011.01695.x>
- Hyman, B., & Williams, L. (2001). Affilia Survivors of Child Sexual Abuse. *Affilia*, 16(2), 198–219. <https://doi.org/10.1177/08861090122094226>
- Hyphantis, T. (2017). The Greek Version of the Resilience Scale (RS-14): Psychometric Properties in three Samples and Associations with Mental Illness, Suicidality, and Quality of Life. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 7(5), 1–10. <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00450>
- Iachini, A., Berkowitz, R., Moore, H., Pitner, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). School Climate and School Social Work Practice. In C. Franklin (Ed.), *Encyclopedia of Social Work* (pp. 22–50). New York: Oxford University Press.
- Ignjatović, S., & Tomanović, S. (2011). Socijalni kapital i prostor. *Sociologija i Prostor*, 49(3), 269–286. <https://doi.org/10.5673/sip.49.3.1>
- Jackson, S., Martin, N., & Stocklinski, J. (2004). Families as Partners: Parent Teams and Parent/Family Involvement. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 105–126). Thousand Oaks: Corwin.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomás, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 231–253. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.03.011>

- Jain, S., Cohen, A. K., Paglisotti, T., Subramanyam, M. A., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, *66*(July), 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- James, L. R., & Brett, J. M. (1984). Mediators, moderators and tests for mediation. *Journal of Applied Psychology*, *69*(2), 307–321.
- Jefferies, P., McGarrigle, L., & Ungar, M. (2019). The CYRM-R: A Rasch-Validated Revision of the Child and Youth Resilience Measure. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, *16*(1), 70–92. <https://doi.org/10.1080/23761407.2018.1548403>
- Jenkins, P. H. (1995). School Delinquency and School Commitment. *Sociology of Education*, *68*(3), 221–239.
- Jenson, J., & Fraser, M. (2010). *Social Policy for Children and Families: A Risk and Resilience Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., Sun, W., & Zhao, L. (2018). Peer victimization and adolescent Internet addiction: The mediating role of psychological security and the moderating role of teacher-student relationships. *Computers in Human Behavior*, *85*, 116–124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.042>
- Jobli, E. C., Gardner, S. E., Hodgson, A. B., & Essex, A. (2015). The review of new evidence 5 years later: SAMHSA’s National Registry of Evidence-based Programs and Practices (NREPP). *Evaluation and Program Planning*, *48*(1), 117–123. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.005>
- Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students’ views. *British Journal of Guidance & Counselling*, *36*(4), 385–398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students’ Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, *74*(4), 318–340. <https://doi.org/10.2307/2673138>



- Johnson, W., Dixon, P., & Robinson, J. (1987). The Charles F. Kettering Ltd. School Climate Instrument. *The Journal of Experimental Education*, 56(1), 36–41.
- Johnson, WL, & Johnson, A. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 145–153.
- Judd, C. M., & Kenny, D. A. (1981). Process analysis: Estimating Mediation in Treatment Evaluations. *Evaluation Review*, 5(5), 602–619. <https://doi.org/10.1177/0193841X8100500502>
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2005). The importance of parenting in the development of disorganized attachment: Evidence from a preventive intervention study in adoptive families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(3), 263–274. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00353.x>
- Karatas, Z., & Cakar, F. S. (2011). Self-Esteem and Hopelessness, and Resiliency: An Exploratory Study of Adolescents in Turkey. *International Education Studies*, 4(4), 84–91. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n4p84>
- Karatas, Z., Tagay, O., & Cakar, F. S. (2016). School Attachment and Peer Bullying as the Predictors of Early Adolescents' Resilience. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 6(1), 02–10. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v6i1.579>
- Keyes, C. L. M. (2004). Risk and Resilience in Human Development: An Introduction. *Research in Human Development*, 1(4), 223–227. <https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0104>
- Kilic, S. A., Dorstyn, D. S., & Guiver, N. G. (2013). Examining factors that contribute to the process of resilience following spinal cord injury. *Spinal Cord*, 51(7), 553–557. <https://doi.org/10.1038/sc.2013.25>

- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V., Griese, B., Hardy, S. J., Hafstad, G. S., & Alisic, E. (2014). Posttraumatic growth in children and youth: clinical implications of an emerging research literature. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *84*(5), 506–518. <https://doi.org/10.1037/ort0000016>
- Kirby, L. D., & Frazer, M. W. (1997). Risk and resilience in childhood. In F. M. W. (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 10–33). Washington: National Association of Social Workers.
- Kiswarday, V. (2012). Empowering Resilience Within the School Context. *Metodički Obzori*, *7*(1), 93–103.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, *27*(3), 154–169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>
- Klika, B. B., & Herrenkohl, T. I. (2013). A Review of Developmental Research on Resilience in Maltreated Children. *Trauma, Violence, and Abuse*, *14*(3), 222–234. <https://doi.org/10.1177/1524838013487808>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(1), 168–177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 96–104.

- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kumpfer, L. K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation* (pp. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education, 3*(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Kwon, H. J., & Kwon, S. J. (2014). Korean Version of the 14-Item Resilience Scale (RS-14) for University Students: A Validity and Reliability Study. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing, 23*(4), 226–232. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2014.23.4.226>
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology, 9*(8), 2207–2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lai, J. C. L., & Yue, X. (2014). Using the brief resilience scale to assess Chinese people's ability to bounce back from stress. *SAGE Open, 4*(4), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244014554386>
- LaRusso, M., & Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(6), 354–362. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.05.003>
- Lawrence Aber, J., Brown, J., & M Jones, S. (2003). Developmental Trajectories Toward Violence in Middle Childhood: Course, Demographic Differences, and Response to School-Based Intervention. *Developmental Psychology, 39*(2), 324–348. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.324>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Opton, E. M. (1966). A study of psychological stress: a summary of theoretical formulations and experimental findings. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp. 225–262). New York: Academic Press.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). High School Social Climate and Antisocial Behavior: A 10 Year Longitudinal and Multilevel Study. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 395–419. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00565.x>
- Lee, H., & Cranford, J. A. (2008). Does resilience moderate the associations between parental problem drinking and adolescents' internalizing and externalizing behaviors? A study of Korean adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 96(3), 213–221. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2008.03.007>
- Lee, J., Blackmon, B. J., Lee, J. Y., Cochran Jr., D. M., & Rehner, T. A. (2019). An exploration of posttraumatic growth, loneliness, depression, resilience, and social capital among survivors of Hurricane Katrina and the Deepwater Horizon Oil Spill. *Journal of Community Psychology*, 47(2), 356–370. <https://doi.org/10.1002/jcop.22125>
- Leipold, B., Munz, M., & Michéle-Malkowsky, A. (2019). Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*, 7(1), 12–20. <https://doi.org/10.1177/2167696817752950>
- Lerner, Richard M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of professors Masten & Wachs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 40–51. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.005>
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>

- Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality, 39*(4), 395–422. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.06.003>
- Li, Y. (2011). School engagement. What it is and why it is important for positive youth development. *Advances in Child Development and Behavior, 41*(1), 131–160. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00006-3>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health, 74*(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons for school psychologists. *School Psychology International, 37*(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. Van De. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) Among Canadian Youth. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 219–226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation, 17*(2), 85–95. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108>
- Losoi, H., Turunen, S., Wäljas, M., Helminen, M., Öhman, J., Julkunen, J., & Rosti-Otajärvi, E. (2013). Methodological Articles Psychometric Properties of the Finnish Version of the Resilience Scale and its Short Version. *Psychology, Community & Health, 2*(1), 1–10. <https://doi.org/10.5964/pch.v2i1.40>
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*(3), 293–309. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>

- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491–502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 306–319. <https://doi.org/10.1037/spq0000073>
- Lunenburg, F. (2011a). Comprehensive Assessment of School Environments (CASE): An Underused Framework for Measuring School Climate. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 29*(4), 1–8.
- Lunenburg, F. (2011b). The Comer School Development Program: Improving education for low-income students. *National Forum of Multicultural Issues Journal, 8*(1), 1–14.
- Luszczynska, A., Benight, C., & Cieslak, R. (2009). Self-Efficacy and Health-Related Outcomes of Collective Trauma A Systematic Review. *European Psychologist, 14*(1), 51–62. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.51>
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*(3), 600–616. <https://doi.org/10.2514/1.G002337>
- Luthar, S. S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and Vulnerability: Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Volume 3 (2nd edition)* (pp. 740–795). New York: Willey.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development, 71*(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

- Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5(4), 703–717. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006246>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversity* (pp. 510–549). New York: Cambridge University Press.
- Lyons, C., Brown, T., & Bourke-Taylor, H. (2018). The Classroom Environment Questionnaire (CEQ): Development and preliminary structural validity. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(5), 363–375. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12474>
- Maddi, S. R. (2013). Personal Hardiness as the Basis for Resilience. In S. R. Maddi (Ed.), *Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth* (pp. 7–18). Dordrecht: Springer.
- Maddox, S. J., & 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. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Synder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277–287). New York: Oxford University Press.
- Maddux, J. E. (2009). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology (2 ed.)* (pp. 335–343). New York: Oxford University Press.
- Maholmes, V. (2004). Designing the Comprehensive School Plan. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action2* (pp. 55–62). Thousand Oaks: Corwin.
- Maidaniuc-Chirila, T. (2015). The mediation role of resilience on the relationship between

workplace bullying and Romanian employees' strain. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 48(1), 120–133.

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 191–200.

Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/00313830120052732>

Malinchoc, M., Offord, K. P., & Colligan, R. C. (1995). PSM-R: Revised Optimism-Pessimism Scale for the MMPI-2 and MMPI. *Journal of Clinical Psychology*, 51(2), 205–214. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199503\)51:2<205::AID-JCLP2270510210>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199503)51:2<205::AID-JCLP2270510210>3.0.CO;2-2)

Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2006). Resilience in the Face of Potential Trauma: Clinical Practices and Illustrations. *Journal of Clinical Psychology*, 62(8), 971–985. <https://doi.org/10.1002/jclp>

Mantovani, N., Gillard, S., Mezey, G., & Clare, F. (2019). Children and Young People “In Care” Participating in a Peer-Mentoring Relationship: An Exploration of Resilience. *Journal of Research on Adolescence*, (in press), 1–11. <https://doi.org/10.1111/jora.12483>

Marojević, J. (2017). Od ekološke ka bioekološkoj teoriji ljudskog razvoja - čovek i okruženje u dijalogu. *Teme*, 41(1), 23–38. <https://doi.org/10.22190/TEME17010>

Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. F. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>

Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate : Defining Factors and Educational Influences. Retrieved 23.05.2014. from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. Website : <Http://Education.Gsu.Edu/Schoolsafety>.



- Martinez-Torteya, C., Anne Bogat, G., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562–577. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01279.x>
- Martins, M. H. V., & Neto, V. C. (2016). Resilience and self-concept of competence in institutionalized and non-institutionalized young people. *Psicologia: Revista Da Associação Portuguesa Psicologia*, 30(2), 61–76. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1122>
- Marušić Jablanović, M., Gutvajn, N., & Jakšić, I. (2017). *TIMSS 2015 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35. <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921–930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. S. (2016a). Resilience in developing systems: the promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 297–312.
- Masten, A. S. (2016b). Resilience in the Context of Ambiguous Loss: A Commentary. *Journal of Family Theory and Review*, 8(3), 287–293. <https://doi.org/10.1111/jftr.12154>

- Masten, A. S., & Barnes, A. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7), 98–114. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444.
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In Dante Cicchetti & J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 696–738). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1071–1094. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040143>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience and Development: Progress and Transformation. In Dante Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology: Risk, Resilience, and Intervention* (pp. 271–334). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 227–257.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. *Ecology and Society*, 13(1), 9–25. <https://doi.org/Artn 9>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and Resilience in Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13–27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>

- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1–26). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 74–79). Oxford: Oxford University Press.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, *24*(2), 345–361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, *44*(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- McGiffin, J. N., Galatzer-Levy, I. R., & Bonanno, G. A. (2019). Socioeconomic Resources Predict Trajectories of Depression and Resilience Following Disability. *Rehabilitation Psychology*, *64*(1), 98–103. <https://doi.org/10.1037/rep0000254>
- McLaughlin, M., Ennis, E., & Hernandez, F. (2004). The School Planning and Management Team. In E. T. Joyner, M. Ben-Avie, & J. P. Comer (Eds.), *Transforming School Leadership and Management to Support Student Learning and Development: The Field Guide to Comer Schools in Action* (pp. 25–39). Thousand Oaks: Corwin.
- Mihalic, S. F., & Elliott, D. S. (2015). Evidence-based programs registry: Blueprints for Healthy Youth Development. *Evaluation and Program Planning*, *48*(1), 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.08.004>
- Milanovic-Dobrota, B., & Radic-Sestic, M. (2012). Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, *11*(4), 637–655. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-3104>

- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mitchell, M. ., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate : A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal Of School Health, 80*(6), 271–279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology, 14*(1), 179–207. <https://doi.org/10.1017/S0954579402001104>
- Mohammadi, M., Sanagoo, A., Kavosi, A., & Kavosi, A. (2018). Association of Parenting Style with Self-efficacy and Resilience of Gifted and Ordinary Male High School Students in Sari , Iran. *Journal Clinical and Basic Research, 2*(3), 25–32.
- Moore, H., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Rice, E. (2018). The Positive Role of School Climate on School Victimization, Depression and Suicidal Ideation among School-Attending Homeless Youth. *Journal of School Violence, 17*(3), 298–310.
- Moos, R. (1980). Evaluating Classroom Learning. *Studies in Educational Evaluation, 6*(1), 239–252.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American Psychologist, 28*(1), 652–665.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory Into Practice, 46*(2), 162–169. <https://doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology, 16*(3), 297–304. <https://doi.org/10.1080/09640560701402075>
- Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241–255.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2011). *Mplus User's Guide (Sixth Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nader, K. (2012). Violence Prevention and School Climate Reform. *National School Climate Center - School Climate Brief, (5)*, 1–25.
- Napolitano, S. M. S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Psychology Papers and Publications, 2*(8), 962–978. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>.What
- National Institute of Education. (1977). *Violent Schools - Safe Schools : The Safe School Study Report to the Congress Executive Summary*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- Natriello, G. (1984). Problems in the Evaluation of Students and Student Disengagement from Secondary Schools. *Journal of Research and Development in Education, 17*(4), 14–24.
- Newsom, T. J. (2018). Some Clarifications and Recommendations on Fit Indices. *USP, 655*, 1–4.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. *Journal of Applied School Psychology, 30*(2), 157–181. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888530>
- Norouzinia, R., Heidari, A., Ahmadi Baasiri, E., & Ahmadi Marzaleh, M. (2018). The Relationship between Resilience and Locus of Control in Students of Alborz University of Medical Sciences in 2017. *SADRA - Medical Science Journal, 6*(1), 67–76.

- Norris, F. H., & Sloane, L. B. (2007). The epidemiology of trauma and PTSD. In M. J. Friedman, T. M. Keane, & P. A. Resick (Eds.), *Handbook of PTSD* (pp. 78–98). New York: Guilford Press.
- Norris, F. H., Tracy, M., & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science and Medicine*, *68*(12), 2190–2198.
- Norton, M. S. (2002). Let's Keep Our Quality School Principals on the Job. *High School Journal*, *86*(2), 50–57.
- Norton, M. S. (2015). *The Principal as Human Resources Leader: A Guide to Exemplary Practices for Personnel Administration*. New York: Routledge.
- NSCC. (2015). The Comprehensive School Climate Inventory: Measuring the Climate for Learning. Retrieved from [https://www.frsu38.org/userfiles/15/my\\_files/wes\\_full\\_climate\\_results.pdf?id=3488](https://www.frsu38.org/userfiles/15/my_files/wes_full_climate_results.pdf?id=3488)
- Nwankwo, J. I. (1979). The school climate as a factor in students' conflict in Nigeria. *Educational Studies*, *10*(1), 267–279.
- Nygren, B., Aléx, L., Jonsén, E., Gustafson, Y., Norberg, A., & Lundman, B. (2005). Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old. *Aging and Mental Health*, *9*(4), 354–362. <https://doi.org/10.1080/1360500114415>
- Nygren, B., Björkman Randström, K., Lejonklou, A., & Lundman, B. (2004). Reliability and Validity of a Swedish Language Version of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, *12*(3), 169–178. <https://doi.org/10.1891/jnum.12.3.169>
- O'Malley, M., Voight, A., & Izu, J. A. (2014). Engaging Students in School Climate Improvement. In M. J. Furlong, R. Gilman, & S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 329–346). New York: Routledge/Taylor and Francis.
- OJJDP. (2011). *OJJDP: An Overview*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquent prevention.

- Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4), 730–749. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., & Boker, S. M. (2009). Resilience Comes of Age: Defining Features in Later Adulthood. *Journal of Personality*, *77*(6), 1777–1804. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00600.x>.Resilience
- Osher, D., & Kendziora, K. (2010). Building conditions for learning and healthy adolescent development: Strategic approaches. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 121–140). New York: Routledge.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Motoyuki, N. (2003). Construct Validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports*, *93*(8), 1217–1222. <https://doi.org/10.2466/pr0.93.8.1217-1222>
- Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School Climate as a Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(78), 1–30. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.5>
- Panchal, S., Mukherjee, S., & Kumar, U. (2016). Optimism in relation to well-being, resilience, and perceived stress. *International Journal of Education and Psychological Research*, *5*(2), 1–6.
- Parker, G. R., Cowen, E. L., Work, W. C., & Wyman, P. A. (1990). Test correlates of stress resilience among urban school children. *Journal of Primary Prevention*, *11*(1), 19–35. <https://doi.org/10.1007/BF01324859>
- Patterson, J. M. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 233–246. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2012.00335.x>
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, *19*(1), 2–21. <https://doi.org/10.2307/2136319>
- Perkins, B. K. (2007). *Where We Learn: The CUBE Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.

- Perron, J. L., Cleverley, K., & Kidd, S. A. (2014). Resilience, Loneliness, and Psychological Distress Among Homeless Youth. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(4), 226–229. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2014.05.004>
- Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. New York: The Macmillan Company.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquia, J. V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cad. Saúde Pública*, 21(2), 436–448.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology. Vol. 7. Educational psychology* (pp. 199–234). Hoboken: Wiley.
- Pianta, Robert C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pierson, L. H., & Connell, J. P. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 300–307. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.300>
- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskiene, R., & Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 637–641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.155>
- Pinheiro, M. R. (2015). The Resilience Scale: A study in a Portuguese adult sample. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 10(1), 67–80. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2015.08.7>
- Popović-Čitić, B. (2004). Strategija socijalnog razvoja u prevenciji devijantnih ponašanja. *Istraživanja u Defektologiji*, (4), 103–116.



- Popović-Ćitić, B. (2005). Prevencija fokusirana na rizične i protektivne faktore kao savremeni pristup prevenciji prestupništva mladih. *Socijalna Misao*, 12(1), 27–55.
- Prince-Embury, S. (2008a). The Resiliency Scales for Children and Adolescents, Psychological Symptoms, and Clinical Status in Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 41–56. <https://doi.org/10.1177/0829573508316592>
- Prince-Embury, S. (2008b). Translating Resiliency Theory for Assessment and Application in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 4–10.
- Prince-Embury, S. (2009). The resiliency scales for children and adolescents as related to parent education level and race/ethnicity in children. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0829573509335475>
- Prince-Embury, S. (2012). Resiliency Scales for Children and Adolescents: Theory, Research, and Clinical Application. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (pp. 19–44). New York: Springer Science+Business Media.
- Prince-Embury, S. (2013). Translating Resilience Theory for Assessment and Application with Children, Adolescents, and Adults: Conceptual Issues. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults translating research into practice* (pp. 9–18). New York: Springer.
- Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires : a critique. *Comprehensive Psychology*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.2466/03.CP.4.10>
- Pyper, J. R., Freiberg, H. J., Ginsburg, M., & Spuck, D. W. (1987). Instruments to measure teacher, parent, and student perceptions of school climate. In L. W. Barber (Ed.), *School Climate* (pp. 87–96). Bloomington: Center on Evaluation: Phi Delta Kappa.
- Raghavan, S. S., & Sandanapitchai, P. (2019). Cultural predictors of resilience in a multinational sample of trauma survivors. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00131>

- Rajendran, K., & Videka, L. (2006). Relational and academic components of resilience in maltreated adolescents. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 345–349. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.047>
- Rencher, A. C., & Christensen, W. F. (2012). *Methods of multivariate analysis (3rd edition)*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>
- Rew, L., Taylor-Seehafer, M., Thomas, N. Y., & Yockey, R. D. (2001). Correlates of resilience in homeless adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 33–40. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00033.x>
- Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering Social–Emotional Resilience Among Latino Youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723–737. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Riekie, H., Aldridge, J. M., & Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95–123. <https://doi.org/10.1002/berj.3254>
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13–25). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Fuhe Cailiao Xuebao/Acta Materiae Compositae Sinica*, 73, 417–458.
- Robbins, P., & Alvy, H. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rockwell, S. (1998). Overcoming Four Myths that Prevent Fostering Resilience. *Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal*, 2(3), 14–17.

- Rodriguez-Llanes, J. M., Vos, F., & Guha-Sapir, D. (2013). Measuring psychological resilience to disasters: Are evidence-based indicators an achievable goal? *Environmental Health: A Global Access Science Source*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1476-069X-12-115>
- Roman, C. G., & Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *The Journal of School Health*, 83(6), 400–407. <https://doi.org/10.1111/josh.12043>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner’s Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Roviš, D., & Bezinović, P. (2011). Vežanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i Prostor*, 190(2), 185–208.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 3: Social, Emotional and Personality Development* (pp. 571–645). New York: John Wiley & Sons.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children’s responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary Prevention in Psychopathology: Social Competence in children* (pp. 49–74). Hanover: University Press of New England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. [https://doi.org/10.1563/1548-1336\(2000\)26<127:SR>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1563/1548-1336(2000)26<127:SR>2.0.CO;2)

- Rutter, M. (1989). Isle of Wight Revisited: Twenty-five Years of Child Psychiatric Epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(5), 633–653. <https://doi.org/10.1097/00004583-198909000-00001>
- Rutter, M. (1993). Resilience : Some Conceptual Considerations. *Journal of Adolescent Health*, 16(8), 626–631.
- Rutter, M. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465–476. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00343>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119–144. <https://doi.org/doi:10.1111/1467-6427.00108>
- Rutter, M. (2000). Resilience re-considered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention. Vol. 2.* (pp. 651–682). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(1), 3–18.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2008). Developing concepts in developmental psychopathology. In J. J. Hudziak (Ed.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences* (pp. 3–22). New York: American Psychiatric Publications.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P., & Whitmore, K. (1976). Isle of Wight Studies, 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313–332.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Sameroff, A. J. (1998). Environmental Risk Factors in Infancy. *Pediatrics*, 102(5), 1287–1292.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 297–312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003035>
- Sameroff, A. J. (2005). The Science of Infancy: Academic, Social, and Political Agendas. *Infancy*, 7, 219–242. [https://doi.org/10.1207/s15327078in0703\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327078in0703_1)
- Sameroff, A. J., & Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 116–124. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.010>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence from Preschool to Adolescence : The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Development*, 64(1), 80–97.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Barocas, R. (1987). Early indicators of developmental risk: Rochester longitudinal study. *Schizophrenia Bulletin*, 13(3), 383–394. <https://doi.org/10.1093/schbul/13.3.383>
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Zax, M., & Garmezy, N. (1982). Early Development of Children at Risk for Emotional Disorder. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(7), 1–82. <https://doi.org/10.2307/1165903>
- Sanders, J., Munford, R., Thimasarn-Anwar, T., & Liebenberg, L. (2017). Validation of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) on a Sample of At-Risk New Zealand Youth. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 827–840. <https://doi.org/10.1177/1049731515614102>

- Sarros, J. C., Cooper, B. K., & Santora, J. C. (2008). Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *15*(2), 145–158. <https://doi.org/10.1177/1548051808324100>
- Schaefer, S. M., Morozink Boylan, J., van Reekum, C. M., Lapate, R. C., Norris, C. J., Ryff, C. D., & Davidson, R. J. (2013). Purpose in Life Predicts Better Emotional Recovery from Negative Stimuli. *PLOS ONE*, *8*(11), 25–43.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring General Self-Efficacy: A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(6), 1047–1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, *102*(1), 171–177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Scholz, U., Gutierrez Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct ? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139–150). New York: Springer.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Selvam, T. (2017). Functions of Peer Group in Adolescence Life. *International Journal of Scientific Research and Review*, *6*(11), 131–136.

- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 580–588. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00508-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00508-1)
- Silver, R., Measelle, J., Armstrong, J., & Essex, M. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(2), 39–60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Singham, T., Viding, E., Schoeler, T., Arseneault, L., Ronald, A., Cecil, C. M., ... Pingault, J. B. (2017). Concurrent and Longitudinal Contribution of Exposure to Bullying in Childhood to Mental Health: The Role of Vulnerability and Resilience. *JAMA Psychiatry*, 74(11), 1112–1119. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.2678>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Skroban, S., Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (1999). A School-Based Social Competency Promotion Demonstration. *Evaluation Review*, 23(1), 3–27.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Smith, G. C., & Hayslip Jr., B. (2012). Resilience in Adulthood and Later Life: What Does it Mean and Where Are We Heading? *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 32(1), 1–28. <https://doi.org/10.1891/0198-8794.32.3>
- Smyntyna, O. (2016). Cultural Resilience Theory as an Instrument of Modeling Human Response to Global Climate Change. *RIPARIA*, 2, 1–20.
- Solberg, L., & Segerstrom, S. (2006). Dispositional Optimism and Coping: A Meta-

Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review : An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 10(3), 235–251. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3)

Souri, H., & Hasanirad, T. (2011). Relationship between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541–1544. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Stams, G. J. J. M., Juffer, F., & Van Ijzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: the case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38(5), 806–821. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.806>

Stams, G. J. J. M., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H., & Hoksbergen, R. C. (2001). Attachment-based intervention in adoptive families in infancy and children's development at age 7: Two follow-up studies. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 159–180. <https://doi.org/10.1348/026151001166010>

Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory. *Development and Psychopathology*, 5(4), 541–566. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006155>

Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1995). Resilience and reserve capacity in later adulthood: Potentials and limits of development across the life span. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Development and Psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 801–847). New York: Willey.



- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Stempleman, L. M., Wright, D. E., & Bottonari, K. A. (2009). Socioeconomic Status: Risks and Resilience. In S. Loue & M. Sajatovic (Eds.), *Determinants of Minority Mental Health and Wellness* (pp. 273–302). New York: Springer-Verlag.
- Subotić, S. (2013). Pregled metoda za utvrđivanje broja faktora i komponenti (u EFA i PCA). *Primenjena Psihologija, 6*(3), 203–229.
- Sugawara, H. M., & MacCallum, R. C. (1993). Effect of Estimation Method on Incremental Fit Indexes for Covariance Structure Models. *Applied Psychological Measurement, 17*(4), 365–377. <https://doi.org/10.1177/014662169301700405>
- Surzykiewicz, J., Konaszewski, K., & Wagnild, G. (2019). Polish version of the Resilience Scale (RS-14): A validity and reliability study in three samples. *Frontiers in Psychology, 9*(JAN), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02762>
- Tamášová, V., & Barnová, S. (2011). School climate as the determinant of the relationship between the level of students' resilience and school satisfaction. *Acta Technologica Dubnicae, 1*(1), 19–37. <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0037>
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development, 84*(4), 1145–1151. <https://doi.org/10.1111/cdev.12054>
- Taylor, Z. E., Sulika, M. J., Eisenberga, N., Spinradb, T. L., Silvab, K. M., Lemery-Chalfanta, K., ... Verrelli, B. C. (2014). Development of Ego-Resiliency: Relations to Observed Parenting and Polymorphisms in the Serotonin Transporter Gene During Early Childhood. *Social Development, 23*(2), 433–450. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.08.045>.The

- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Thapa, a., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, a. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tian, L., Liu, L., & Shan, N. (2018). Parent-child relationships and resilience among Chinese adolescents: The mediating role of self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01030>
- Tiet, Q. Q., Huizinga, D., & Byrnes, H. F. (2010). Predictors of Resilience Among Inner City Youths. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 360–378. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9307-5>
- Tomlinson, R. M., Cousins, L. A., Mcurtry, C. M., & Cohen, L. L. (2017). The power of pain self-efficacy: Applying a positive psychology framework to pediatric pain. *Pediatric Pain Letter*, 19(1), 9–13.
- Tonmyr, L., & Wekerle, C. (2013). Risk and resilience in association with child maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 37(1), 1–3. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.11.003>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base (3rd ed.)*. Cincinnati: Atomic Dog.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

- Tudge, J. R. H., Payir, A., Merçon-Vargas, E., Cao, H., Liang, Y., Li, J., & O'Brien, L. (2016). Still Misused After All These Years? A Reevaluation of the Uses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory and Review*, 8(4), 427–445. <https://doi.org/10.1111/jftr.12165>
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D., Turner, I., ... Bromhead, D. (2014). Process : A Latent Growth Model Study of Bullying Perpetration and Peer Victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320–335.
- U.S. Department of Education. (2014). Guiding Principles: A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline. In A. Jaydon (Ed.), *Improving School Climate and Discipline* (pp. 1–38). New York: Nova Science Publishers.
- U.S. Department of Education. (2017). *Resource Package on Making School Climate Improvements*. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/SCIRP/referencemanualwhole.pdf>. Preuzeto 11.6.2019. godine
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2003). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. Boston: Pearson.
- Uhlendorff, U. (2004). The Concept of Developmental-Tasks and its Significance for Education and Social Work. *Social Work and Society*, 2(1), 54–63.
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Ungar, M. (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. In Michael Ungar (Ed.), *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of theory and Practice* (pp. 13–32). New York: Springer Science+Business Media.
- Ungar, M. (2015). How Schools Enhance the Development of Resilience. *Social Indicators Research*, (February), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>

- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing Differences in Pathways to Resilience Among Canadian Youth. *Canadian Journal of Community Mental Health, 27*(1), 1–13. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2008-0001>
- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., ... Makhnach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development, 5*(3), 166–180. <https://doi.org/10.1080/15427600802274019>
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4*(1), 66–83. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p66>
- Vaishnavi, S., Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2008). An abbreviated version of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), the CD-RISC2: psychometric properties and applications in psychopharmacological trials. *Psychiatry Research, 152*(2–3), 293–297. <https://doi.org/10.1016/j.asieco.2008.09.006.EAST>
- Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement, 63*(6), 1002–1019. <https://doi.org/10.1177/0013164403251317>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(1–2), 30–58. <https://doi.org/10.1016/j.pestbp.2011.02.012.Investigations>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203–228. <https://doi.org/10.1039/c7ra07573a>

- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors*, *34*(3), 287–291. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2008.11.005>
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, *36*(3–4), 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Vitto, J. (2003). *Relationship-Driven Classroom Management: Strategies That Promote Student Motivation*. Thousand Oaks: Coerwin Press.
- Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). *A Climate for Academic Success*. San Francisco: WestEd.
- Von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A validation study of the resilience scale for adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*(2), 215–225. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9149-x>
- Vossekuil, B., Fein, R. A., Reddy, M., Borum, R., & Modzeleski, W. (2004). *The Final Report and Findings of The Safe School Initiative: Implication for the Prevention of School Attacks in the United States*. Washington: US Department of Education.
- Wagnild, G. (2009). A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, *17*(2), 105–113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wagnild, G. (2010). *The Resilience Scale user's guide for the US English version of the Resilience Scale and the 14-Item Resilience Scale (RS-14)*. Worden, MT: The Resilience Center.
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience Among Older Women. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, *22*(4), 252–255. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1990.tb00224.x>

- Wagnild, G., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165–178. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2010.05.001>
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology, 59*(1), 414–419.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007a). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3–4), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007b). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3–4), 194–213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(1), 29–69.
- Wei, H. S., & Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research, 95*(3), 421–436. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9529-3>
- Werner, E. E. (1993a). Resilience and Recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology, 5*(4), 503–515.
- Werner, E. E. (1993b). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*(4), 503–515. <https://doi.org/10.1017/S095457940000612X>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science, 4*(3), 81–85. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- West, C. A. (1985). Effects of school climate and school social structure on student academic achievement in selected urban elementary schools. *Journal of Negro Education*, 54(3), 451–461.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74(7), 293–299.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Wolker Manta, S., Silva, K. S. da, Rech, C. R., Costa, B. G. G. da, Iha, T., Lopes, A. da S., & Nahas, M. V. (2017). Changes in the perception of school climate among Brazilian high school students between 2001 and 2011. *International Journal of School Health (Em Avaliação)*, 4(2), 3–7. <https://doi.org/10.17795/intjsh-42774>.Research
- Wong, M. M., Zucker, R. A., Puttler, L. I., Nigg, J. T., Fitzgerald, H. E., Jester, J. M., ... Adams, K. (2006). Behavioral control and resiliency in the onset of alcohol and illicit drug use: A prospective study from preschool to adolescence. *Child Development*, 77(4), 1016–1033. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00916.x>
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2015). Pathways to Resilience in Context. In L. C. Theron, L. Liebenberg, & M. Ungar (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 3–23). New York: Springer.
- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 15–38). New York: Springer.

- Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 12(Supp11), 59–72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G., & Hu, T. (2018). Bullying and Social Anxiety in Chinese Children: Moderating Roles of Trait Resilience and Psychological Suzhi. *Child Abuse and Neglect*, 76, 204–215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.021>
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Kerley, J. H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and Psychopathology*, 5(4), 649–661. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006210>
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 405–426.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Raof, A., Gribble, P., Parker, G. R., & Wannon, M. (1992). Interviews with Children Who Experienced Major Life Stress: Family and Child Attributes that Predict Resilient Outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(5), 904–910. <https://doi.org/10.1097/00004583-199209000-00019>
- Wyman, P. A., L. Cowen, E., C. Work, W., Hoyt-Meyers, L., B. Magnus, K., & B. Fagen, D. (1999). Caregiving and Developmental Factors Differentiating Young At-Risk Urban Children Showing Resilient versus Stress-Affected Outcomes: A Replication and Extension. *Child Development*, 70, 645–659. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00047>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>



- Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 243–266). New York: Cambridge University Press.
- Youssef, C. M., & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace. *Journal of Management*, *33*(5), 774–800. <https://doi.org/10.1177/0149206307305562>
- Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjooe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*(2), 1067–1070. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.236>
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, *90*(3), 238–249. <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency Theory: A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health. *Health Education & Behavior*, *40*(4), 381–383. <https://doi.org/10.1177/1090198113493782>.Resiliency
- Zimmerman, M. A., & Brenner, A. B. (2010). Resilience in Adolescence: Overcoming Neighborhood Disadvantage. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 283–308). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, M. A., Stoddard, S. A., Eisman, A. B., Caldwell, C. H., Aiyer, S. M., & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perspectives*, *7*(4), 1–9. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3593-07.2007>.Omega-3
- Zins, J., Weissberg, R. W., Wang, M. C., & Walberg, H. (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zolkoski, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, *34*(12), 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. a. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Žunić-Pavlović, V. (2007). Konceptualni okvir poremećaja ponašanja-specijalno pedagoški pristup. In D. Radovanović (Ed.), *Poremećaji ponašanja i prestupništvo mladih: specijalno pedagoški diskurs* (pp. 53–72). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

---

## **7. PRILOZI**

---

Prilog 1: *Opšti podaci ispitanika*

**OPŠTI PODACI**

1. Pol: Muški    Ženski
2. Starost (u godinama): \_\_\_\_\_
3. Škola: \_\_\_\_\_
4. Mesto stanovanja: a) selo    b) grad
  
5. Obrazovanje majke:
  - a. bez škole
  - b. osnovna škola
  - c. srednja škola
  - d. visoka ili viša škola
6. Obrazovanje oca:
  - a. bez škole
  - b. osnovna škola
  - c. srednja škola
  - d. visoka ili viša škola
7. Uspeh na polugodištu (zaokruži):
  - a. odličan
  - b. vrlo dobar
  - c. dobar
  - d. dovoljan
  - e. nedovoljan

Prilog 2: Delaware skala školske klime

**DELAWARE SKALA ŠKOLSKE KLIME**

Molimo te da označiš koliko se slažeš sa dole navedenim tvrdnjama. One se odnose na tvoje opažanje škole u proteklih **godinu dana**. Koliko se slažeš sa navedenim tvrdnjama možeš da izraziš tako što ćeš zaokružiti broj pored svake tvrdnje, a gde brojevi znače sledeće:

1	2	3	4
Ne slažem se u potpunosti	Ne slažem se	Slažem se	Slažem se u potpunosti

U ovoj školi				
1. Većina učenika predaje domaće zadatke na vreme.	1	2	3	4
2. Profesori se odnose sa poštovanjem prema učenicima različitih nacionalnosti.	1	2	3	4
3. Školska pravila su fer.	1	2	3	4
4. Učenici su sigurni na hodnicima.	1	2	3	4
5. Učenicima su objašnjena školska pravila.	1	2	3	4
6. Većina učenika daje sve od sebe u školi.	1	2	3	4
7. Profesori vode računa o svojim učenicima.	1	2	3	4
8. Posledice kršenja pravila su fer.	1	2	3	4
9. Učenici prete i zlostavljaju jedni druge.	1	2	3	4
10. Učenici znaju kakvo ponašanje se očekuje od njih.	1	2	3	4
11. Učenici se druže jedni sa drugima.	1	2	3	4
12. Zaposleni u školi brinu o učenicima bez obzira na njihovu nacionalnost.	1	2	3	4
13. Učenici se osećaju sigurno.	1	2	3	4
14. Učenici su zabrinuti da će ih drugi zlostavljati.	1	2	3	4
15. Učenici su upoznati sa školskim pravilima.	1	2	3	4
16. Učenici brinu jedni o drugima.	1	2	3	4
17. Profesori saslušaju učenike ukoliko imaju problem.	1	2	3	4
18. Školski Pravilnik o ponašanju je fer.	1	2	3	4
19. Učenici znaju da su sigurni.	1	2	3	4
20. Jasno je kakvo ponašanje se očekuje od učenika.	1	2	3	4
21. Učenici poštuju drugačije od sebe.	1	2	3	4
22. Zaposleni u školi brinu o učenicima.	1	2	3	4
23. Većina učenika se pridržava školskih pravila.	1	2	3	4
24. Vršnjačko nasilje je problem u ovoj školi.	1	2	3	4
25. Većina učenika voli ovu školu.	1	2	3	4
26. Učenici različitih nacionalnosti druže se međusobno.	1	2	3	4
27. Profesori očekuju najbolje od učenika različitih nacionalnosti.	1	2	3	4
28. Pravila o ponašanju u učionici su fer.	1	2	3	4
29. Većina učenika se maksimalno trudi da bi imali dobre ocene.	1	2	3	4
30. Učenici se jedni prema drugima odnose sa poštovanjem.	1	2	3	4
31. Učenici se dobro slažu.	1	2	3	4
32. Profesori vole svoje učenike.	1	2	3	4
33. Učenici zlostavljaju jedni druge.	1	2	3	4
34. Većina učenika se oseća srećno.	1	2	3	4

## SKALA REZILIJETNOSTI

Molimo te da pročitaš navedene tvrdnje i da zaokruživanjem odgovarajućeg broja odgovoriš koliko se one odnose na tebe.

		1.1.1.1.1	1.1.1.1.2	1.1.1.1.3	1.1.1.1.4	1.1.1.1.5
1.	Postoje osobe na koje se ugledam.	1	2	3	4	5
2.	Sarađujem sa ljudima iz svog okruženja.	1	2	3	4	5
3.	Sticanje obrazovanja mi je važno.	1	2	3	4	5
4.	Znam kako da se ponašam u različitim društvenim situacijama.	1	2	3	4	5
5.	Moji roditelji pažljivo brinu o meni.	1	2	3	4	5
6.	Moji roditelji znaju mnogo o meni.	1	2	3	4	5
7.	Kada sam gladan, imam dovoljno da jedem.	1	2	3	4	5
8.	Pokušavam da završim ono što započnem.	1	2	3	4	5
9.	Duhovna verovanja su za mene izvor snage.	1	2	3	4	5
10.	Ponosim se svojim nacionalnim poreklom.	1	2	3	4	5
11.	Drugi misle da je zabavno biti u mom društvu.	1	2	3	4	5
12.	Pričam o tome kako se osećam sa članovima svoje porodice.	1	2	3	4	5
13.	Sposoban/a sam da rešim problem bez da naškodim sebi ili drugima (npr. bez da koristim drogu ili budem nasilan).	1	2	3	4	5
14.	Osećam da me moji prijatelji podržavaju.	1	2	3	4	5
15.	Znam gde u svom okruženju mogu da dobijem pomoć.	1	2	3	4	5
16.	Osećam da pripadam svojoj školi.	1	2	3	4	5
17.	Moja porodica je uz mene tokom teških perioda.	1	2	3	4	5
18.	Moji prijatelji su uz mene tokom teških perioda.	1	2	3	4	5
19.	Ljudi u mom okruženju odnose se fer prema meni.	1	2	3	4	5
20.	Imam prilike da pokažem drugima da postajem odrasla osoba i da umem da se ponašam odgovorno.	1	2	3	4	5
21.	Svestan sam svojih jakih strana.	1	2	3	4	5
22.	Učestvujem u organizovanim verskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
23.	Smatram da je važno da doprinesem svojoj zajednici.	1	2	3	4	5
24.	Osećam se sigurno kada sam sa svojom porodicom.	1	2	3	4	5
25.	Imam prilike da razvijem veštine koje će mi biti od koristi u daljem životu (npr. veštine za budući posao).	1	2	3	4	5
26.	Uživam u porodičnim okupljanjima i proslavama.	1	2	3	4	5
27.	Uživam u tradicionalnim i kulturnim dešavanjima u svom okruženju.	1	2	3	4	5
28.	Ponosan/a sam što sam građanin/građanka Republike Srbije.	1	2	3	4	5

**UPITNIK VEZANOSTI ZA ŠKOLU<sup>9</sup>**

Ovo je prilika da izraziš svoja **osećanja o školi**. Ovo nije test, tako da nema tačnih i netačnih odgovora. Molimo te da budeš iskren/a, jer niko neće znati tvoje odgovore. Takođe, molimo te da pročitaš pažljivo svaku rečenicu i da zaokružiš broj pored nje. Brojevi imaju sledeće značenje:

1	2	3	4	5
<b>Ne slažem se u potpunosti</b>	<b>Ne slažem se</b>	<b>Ne znam</b>	<b>Slažem se</b>	<b>Slažem se u potpunosti</b>

1.	Škola nije mesto za mene.	1	2	3	4	5
2.	Većina profesora me ne želi na svojim časovima.	1	2	3	4	5
3.	Drugi učenici me ne vole.	1	2	3	4	5
4.	Direktor je ljubazan prema meni.	1	2	3	4	5
5.	Razgovaram sa mnogo ljudi u školi.	1	2	3	4	5
6.	Postoje stvari koje volim da radim u školi.	1	2	3	4	5
7.	Moji profesori žele da budem uspešan u školi.	1	2	3	4	5
8.	Ljudi u školi me vole.	1	2	3	4	5
9.	Ljudi primete kada nisam u školi.	1	2	3	4	5
10.	U školi ne postoji niko kome je stalo do mene.	1	2	3	4	5
11.	U školi ima profesora koje volim.	1	2	3	4	5
12.	Ne sviđa mi se ništa u vezi sa školom.	1	2	3	4	5
13.	U školu idem samo zato što me roditelji teraju.	1	2	3	4	5
14.	Profesori u školi me ne vole.	1	2	3	4	5
15.	Niko ne želi da priča sa mnom u školi.	1	2	3	4	5
16.	Moji profesori me saslušaju.	1	2	3	4	5
17.	Imam sa kim da se družim u školi.	1	2	3	4	5
18.	Volim školu.	1	2	3	4	5
19.	Stalo mi je do ljudi u školi.	1	2	3	4	5
20.	Niko u školi me ne voli.	1	2	3	4	5

<sup>9</sup> School Attachment Questionnaire, autor Suzanne Mouton-Odum

Prilog 5: Skala negativnih životnih događaja

**SKALA NEGATIVNIH ŽIVOTNIH DOGAĐAJA**

Pred tobom se nalazi lista negativnih događaja koji su ti se možda desili. Neki od ovih događaja se dešavaju skoro svakome, dok se neki dešavaju vrlo retko i ne svima. Molimo te da proceniš da li su se tebi desili ovi događaji u **poslednjih šest meseci**.

Pročitaj svaki događaj i zatim zaokruži da li ti se događaj desio ili ne. Ukoliko je tvoj odgovor DA, onda te molimo da proceniš koliko je on negativan bio za tebe. Brojevi znače sledeće:

0	1	2	3	4
<b>Nimalo negativan</b>	<b>Pomalo negativan</b>	<b>Malo negativan</b>	<b>Umereno negativan</b>	<b>Jako negativan</b>

DOGAĐAJ								
1. Roditelj ili blizak član porodice ti je umro.	DA	NE	0	1	2	3	4	
2. Član porodice ili rođak je otišao/la u bolnicu zbog bolesti ili nezgode.	DA	NE	0	1	2	3	4	
3. Roditelji su ti se razveli.	DA	NE	0	1	2	3	4	
4. Često si se svađao/la sa roditeljima.	DA	NE	0	1	2	3	4	
5. Dobio/la si loše ocene u školi.	DA	NE	0	1	2	3	4	
6. Prekinuo/la si vezu sa momkom/devojkom.	DA	NE	0	1	2	3	4	
7. Ostala si trudna iako to nisi želela/ Tvoja девојка je ostala trudna iako to niste želeli.	DA	NE	0	1	2	3	4	
8. Često si se svađao/la sa dečkom/devojkom.	DA	NE	0	1	2	3	4	
9. Vršnjaci nisu želeli da se druže sa tobom ili te nisu pozvali na dešavanje gde je većina bila pozvana.	DA	NE	0	1	2	3	4	
10. Nisi imao/la momka/devojkicu.	DA	NE	0	1	2	3	4	
11. Roditelji su te kaznili.	DA	NE	0	1	2	3	4	
12. Neko od roditelja je izgubio posao.	DA	NE	0	1	2	3	4	
13. Neko od prijatelja je imao težak period u životu.	DA	NE	0	1	2	3	4	
14. Smršao/la si ili si se ugojio/la i to ti se nije dopalo.	DA	NE	0	1	2	3	4	
15. Ima/la si dosta emotivnih briga u poslednje vreme (tuga, neraspoloženje, nesigurnost u sebe...).	DA	NE	0	1	2	3	4	
16. Roditelji nisu mogli da ti kupe ono što drugi vršnjaci imaju (novi mobilni telefon, novu garderobu i sl.)	DA	NE	0	1	2	3	4	
17. Posvađao/la si se sa najboljim drugom ili drugaricom.	DA	NE	0	1	2	3	4	
18. Roditelji su bili nezadovoljni načinom tvog života.	DA	NE	0	1	2	3	4	
19. Obavljao/la si poslove po kući iako si želeo/la da radiš nešto drugo.	DA	NE	0	1	2	3	4	
20. Bio/la si ozbiljno bolestan/a.	DA	NE	0	1	2	3	4	
21. Prijatelji su te odbacivali.	DA	NE	0	1	2	3	4	
22. Desilo se nasilje među roditeljima ili nasilje roditelja nad tobom.	DA	NE	0	1	2	3	4	
23. Dogodila ti se saobraćajna nesreća.	DA	NE	0	1	2	3	4	
24. Prijatelj ti je umro.	DA	NE	0	1	2	3	4	
25. Preselio/la si se u drugi grad ili državu.	DA	NE	0	1	2	3	4	

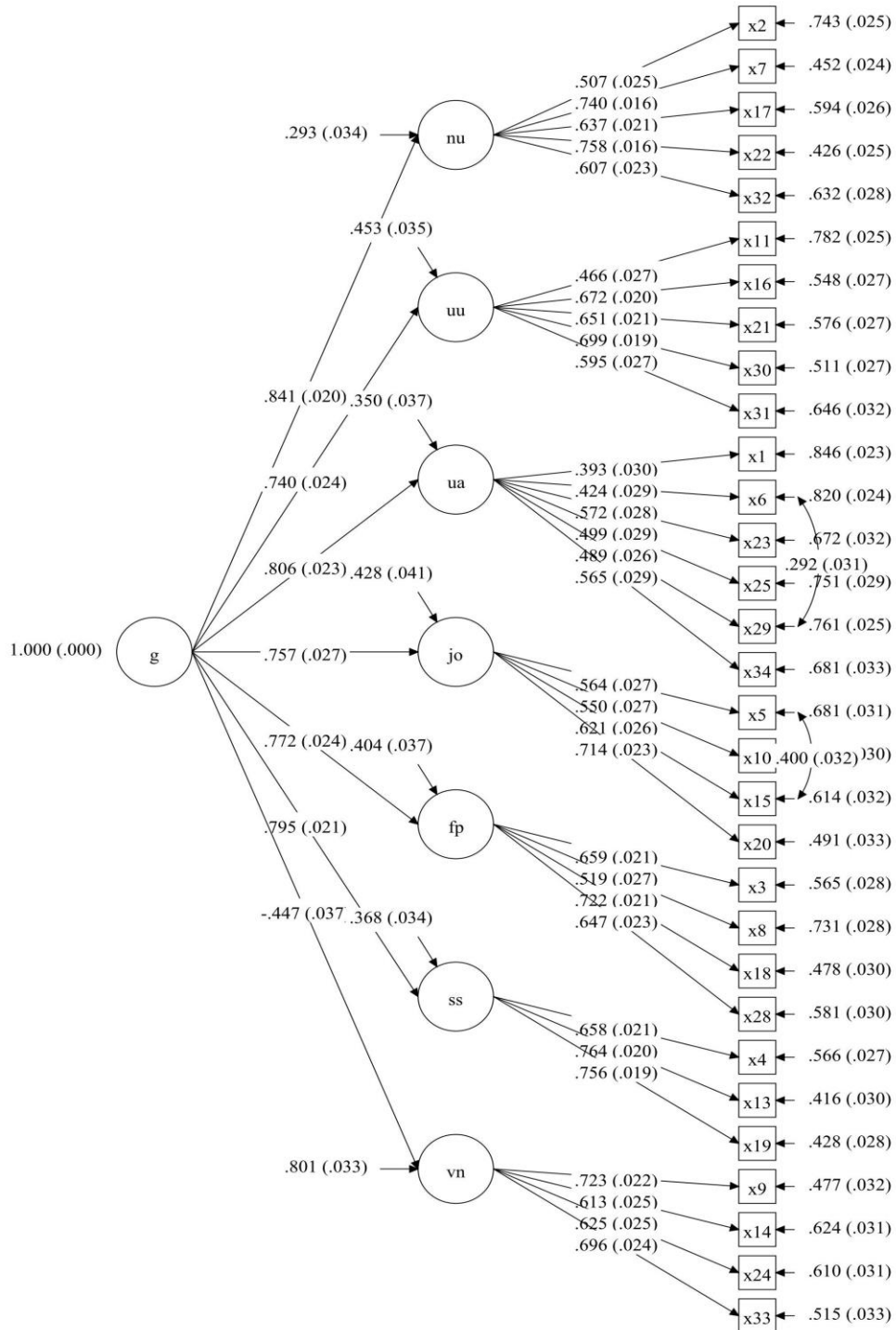


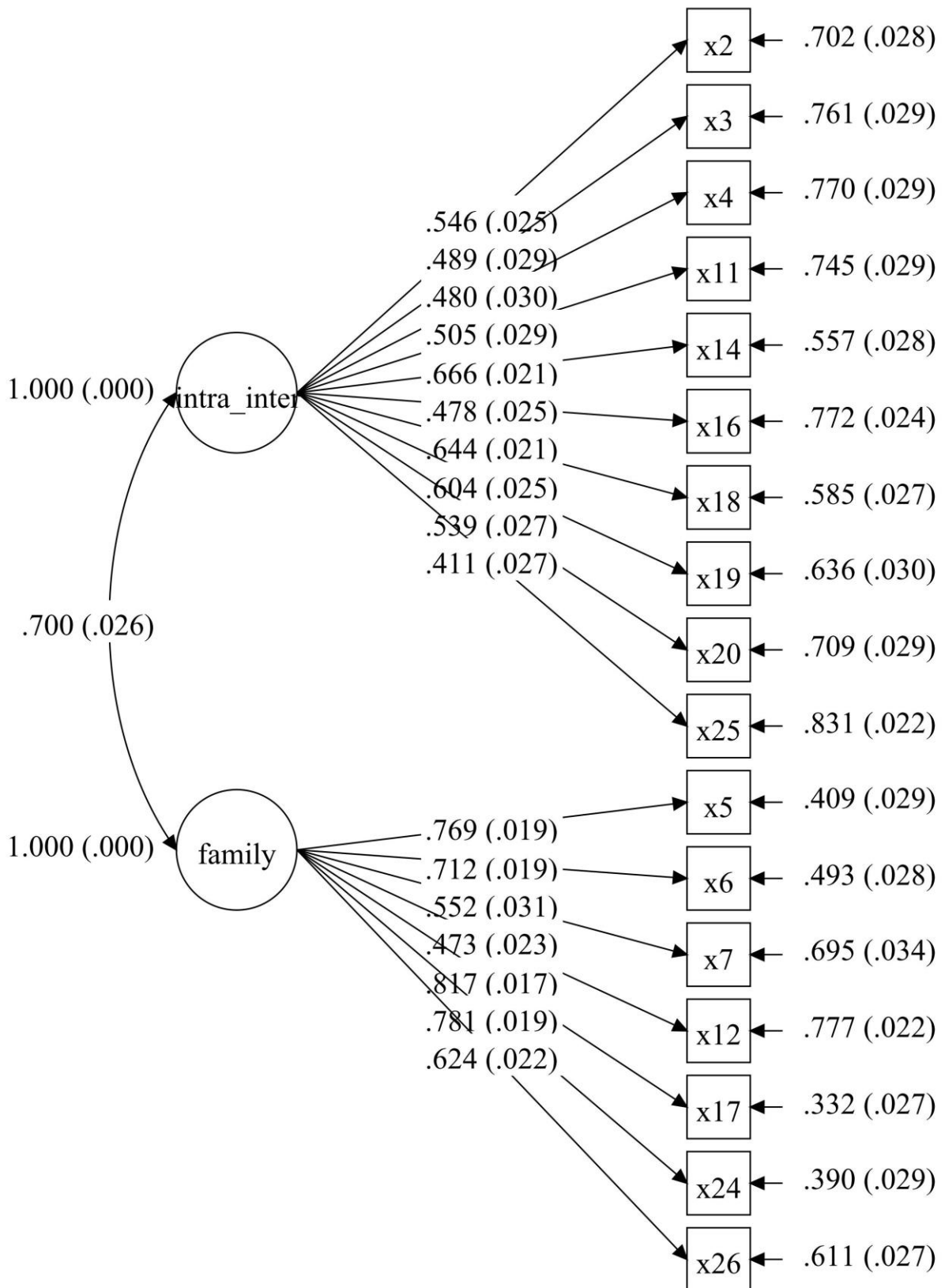
Prilog 6 *Matrica sklopa Skale privrženosti školi*

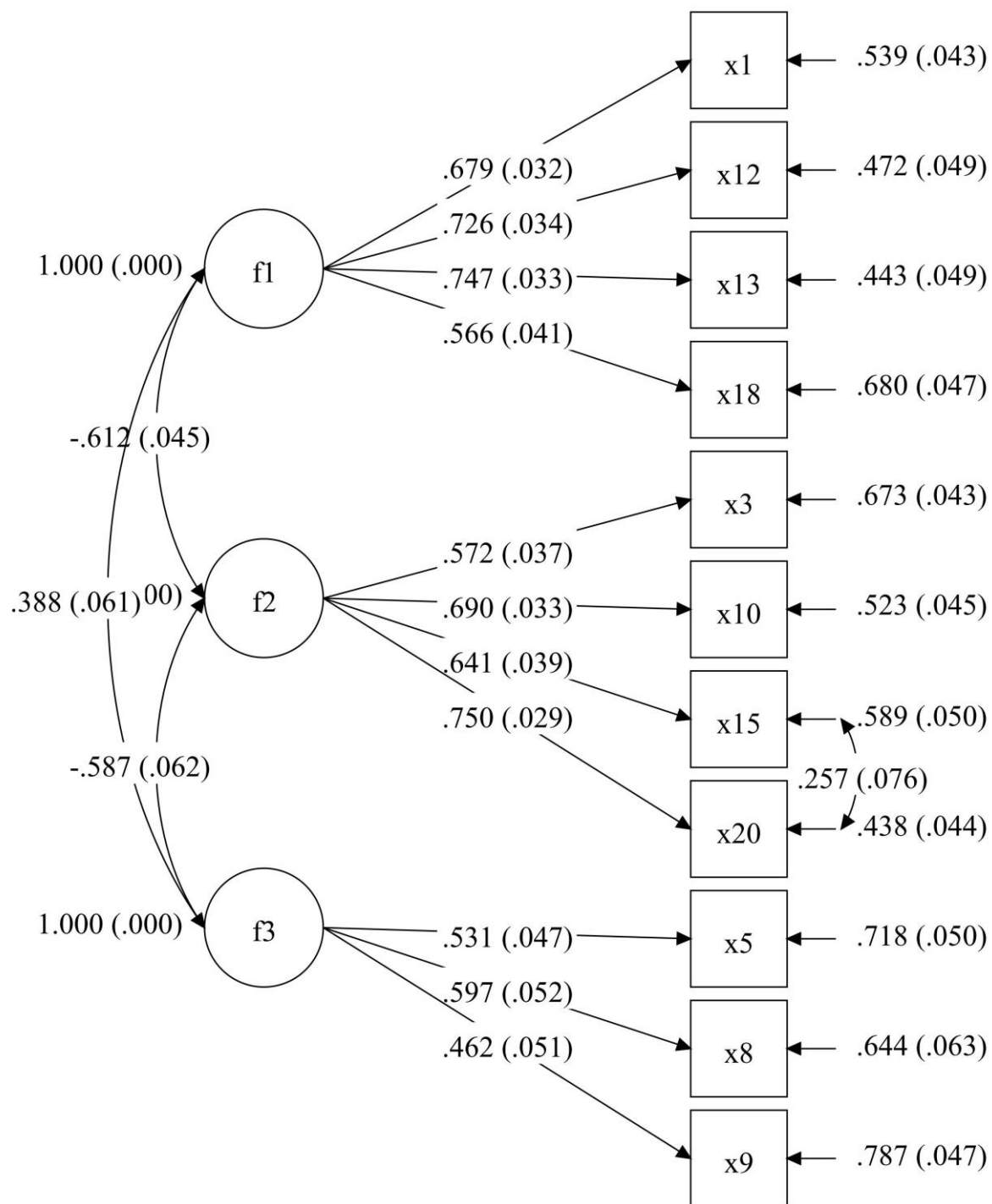
	Odnos prema školi	Odbacivanje	Prihvatanje
13. U školu idem samo zato što me roditelji teraju.	,783		
12. Volim školu.	-,776	,309	
1. Škola nije mesto za mene.	,741		
18. Ne sviđa mi se ništa u vezi sa školom.	,727		
20. Niko u školi me ne voli.		,805	
15. Niko ne želi da priča sa mnom u školi.		,740	
10. U školi ne postoji niko kome je stalo do mene.		,689	
3. Drugi učenici me ne vole.		,630	
8. Ljudi u školi me vole.			,753
5. Razgovaram sa mnogo ljudi u školi.			,715
9. Ljudi primete kada nisam u školi.			,621
Odnos prema školi			
Odbacivanje			
Prihvatanje			

Metod ekstrakcije: Analiza glavnih komponenti.

Metod rotacije: Promax sa Kaiser-ovom normalizacijom.







Prilog 10 *Karakteristični koreni realnih i slučajnih podataka*

	Karakteristični koren stvarnih podataka	Aritmetička sredina karakteristinih korena simuliranih podataka	95 percentil karakterističnog koraka simuliranih podataka	Objašnjena varijansa	Kumulativna objašnjena varijansa
1.	<b>5.91*</b>	<b>1.28</b>	<b>1.33</b>	<b>29.54%</b>	<b>29.54%</b>
2.	<b>1.81*</b>	<b>1.23</b>	<b>1.27</b>	<b>9.03%</b>	<b>38.57%</b>
3.	<b>1.59*</b>	<b>1.20</b>	<b>1.23</b>	<b>7.97%</b>	<b>46.54%</b>
4.	1.05	1.16	1.19		
5.	0.94	1.13	1.16		
6.	0.86	1.10	1.12		
7.	0.81	1.08	1.10		
8.	0.75	1.05	1.07		
9.	0.70	1.02	1.04		
10.	0.67	1.00	1.02		
11.	0.66	0.98	1.00		
12.	0.67	0.95	0.97		
13.	0.55	0.93	0.95		
14.	0.50	.91	0.93		
15.	0.48	0.88	0.90		
16.	0.47	0.86	0.88		
17.	0.46	0.83	0.85		
18.	0.42	0.80	0.83		
19.	0.39	0.77	0.80		
20.	0.35	0.74	0.77		

Prilog 11: Rezultati paralelne analize za određivanje broja faktora Upitnika privrženosti školi

