

# Kontekst šole

V poglavju se osredinjamo na kontekst šole kot pomembni zunanji vir pozitivnega razvoja mladih. V tem sklopu raziskujemo občutek pripadnosti šoli ter zastopanost razvojnih virov, kazalnikov pozitivnega razvoja mladih ter prispevanja v šolah, ki se razlikujejo glede raven šolanja (osnovna šola – OŠ, srednja šola – SŠ), izobraževalni program (osnovna šola – OŠ, nižje poklicno izobraževanje – NPI, srednje poklicno izobraževanje – SPI, srednje strokovno izobraževanje – SSP, gimnazija – GIM) ter stopnjo rizičnosti šol (nizko/visoko tveganje).

## 1.0 Uvod

### 1.1 Kontekst šole kot pomembni zunanji vir pozitivnega razvoja mladih

Številne raziskave (npr. Eccles in Roeser, 2011) so poudarile pomen šole kot pomembnega razvojnega konteksta mladih. Šole predstavljajo kompleksno okolje razvoja mladih, v katerem se odvija večina akademskega in socialnega učenja, vključno z odnosnimi in izkustvenimi priložnostmi. Skladno z načeli pozitivnega razvoja mladih šole posedujejo vire, s katerimi (lahko) podpirajo vključenost in kakovost učenja mladih (Larsen in Holsen, 2021). Teorije pozitivnega razvoja mladih opredeljujejo šolsko okolje kot razvojni vir (Syversen idr., 2019) oziroma ga obravnavajo v okviru zunanjih razvojnih virov, ki podpirajo razvoj petih kazalnikov pozitivnega razvoja mladih (Lerner idr., 2015, Catalano idr., 2019). Raziskave (pregled v Balaguer idr., 2022) so namreč pokazale poveza-

nost percepcije šolskih virov med mladimi ter njihovo stopnjo psihološke prilagodljivosti in kompetentnosti.

## 1.2 Šolska klima

Šolska klima je v literaturi prepoznana kot koncept, ki omogoča razumeti izkušnje učencev\_k in dijakov\_inj v šolah ter priložnosti za spodbujanje pozitivnega razvoja mladih. Pomemben del raziskav šolske klime v zadnjih desetletjih je bil posvečen prepoznavanju skupnih definicij šolske klime, vključno z njenimi različnimi dimenzijami (npr. Cohen idr., 2009; Thapa idr., 2013). Čeprav enotna znanstvena definicija šolske klime ne obstaja, jo najpogosteje in najširše opredeljujemo kot preplet prepričanj, vrednot in odnosov med učenci\_kami, dijaki\_njami in šolskim osebjem, ki oblikuje njihove medsebojne interakcije kot tudi posameznikovo\_čino percepcijo moralnih, odnosnih in institucionalnih vidikov ter sprejemljivega vedenja ter pravil šolskega življenja (Grazia in Molinari, 2020). Pri tem je pomembno, da so pri tem v središču posameznikove\_čine izkušnje ter posameznikovo\_čino zaznavanje različnih vidikov delovanja šole (Cohen idr., 2009; Grazia in Molinari, 2020). Raziskave kažejo, da je zaznavanje šolske klime učenk\_cev in dijakov\_inj povezano z njihovimi čustvenimi (npr. Aldridge in McChesney, 2018), socialnimi (npr. Reaves idr., 2018) in akademski dosežki (npr. Berkowitz idr., 2017).

526

Nadalje raziskave poudarjajo relativno kompleksno in večdimenzionalno strukturo šolske klime, katere dimenzije niso univerzalno opredeljene. National School Climate Center (NSCC) (2020) v Združenih državah Amerike kot etabrirana institucija na področju preučevanja šolske klime (Lewno-Dumdie idr., 2020) prepoznava 14 dimenzij šolske klime, ki jih uvršča v šest področij: 1) Varnost, ki vključuje jasna pravila in norme; občutek fizične varnosti in občutek socialno-čustvene varnosti; 2) Poučevanje in učenje, kar vključuje podporo učenju ter socialno in državljansko učenje; 3) Medosebni odnosi, ki vključujejo spoštovanje različnosti, podporne odnose med učenci\_kami, dijaki\_njami in odraslimi ter podporne odnose med učenci\_kami in dijaki\_njami samimi; 4) Institucionalno okolje, ki vključuje pripadnost šoli, socialno vključenost in fizično okolje; 5) Družbeni mediji oziroma njihova uporaba za spodbujanje pozitivne šolske klime (povezanost itd.) ter 6) Zaposleni, kar vključuje način vodenja ter profesionalne odnose v šoli.

Rezultati raziskave Balaguerja in drugih (2022), ki so šolsko klimo preučevali v okviru štirih dimenzij (skupnost: vrstniški odnosi in varnost; vezi: pripadnost in podpora; jasnost: pravila in vrednote; opolnomočenje: ponujene dejavnosti, viri in vpliv), kažejo, da zaznavanje pozitivne šolske klime in delovanja šole s strani mladih pomembno napovedujeta njihov pozitivni razvoj.

Kot je razvidno iz zgoraj navedenih kot tudi drugih opredelitev šolske klime, le-te kot eno pomembnejših dimenzij izpostavljajo občutek pripadnosti

šoli. V okoliščinah omejenega časa, ki je bil v kvantitativnem delu naše raziskave namenjen merjenju številnih virov, kazalnikov ter izidov pozitivnega razvoja mladih, smo spremljanje šolske klime kot pomembnega zunanjega razvojnega vira zamejile na spremljanje občutka pripadnosti šoli med sodelujočimi učenci\_kami in dijaki\_njami.

### 1.3 Pripadnost šoli kot pomembna dimenzija šolske klime in pozitivnega razvoja mladih

Šolo lahko razumemo kot osnovno socializacijsko enoto in skupnost odnosov, ki učencem\_kam in dijakom\_njam nudi priložnosti, da izpolnijo potrebo po pripadnosti (Chhuon in Wallace, 2014, str. 301) kot eni izmed temeljnih človeških potreb (Maslow, 1962). Kljub temu da se na področju preučevanja občutka pripadnosti šoli pojavljajo različna poimenovanja konstruktov (npr. *ang. sense of belonging to school, school belonging, school connectedness, school bonding, school membership*) in definicije, pa imajo le-te tri pomembne skupne značilnosti (Allen in Kern, 2017): (i) učenci\_ke in dijaki\_nje so čustveno povezani z drugimi osebami na šoli, (ii) učenci\_ke in dijaki\_nje imajo svoje mesto v šolskem prostoru in (iii) učenci\_ke in dijaki\_nje imajo občutek vključenosti v šolskem okolju. Definicija, ki velja za najbolj uporabljeno na področju občutka pripadnosti šoli, je Goodenowa (1993), ki občutek pripadnosti šoli opredeljuje kot učenčevo\_kino oz. dijakovo\_injino subjektivno zaznavanje, da je v šolskem okolju sprejet\_a, spoštovan\_a, vključen\_a in deležen\_a podpore s strani drugih (Slaten idr., 2016).

527

Občutek pripadnosti šoli se je v različnih študijah že potrdil kot pomemben napovednik višje učne uspešnosti (npr. Anderman, 2002; Hughes idr., 2015; Korpershoek idr., 2019) ter blagostanja učenk\_cev in dijakov\_inj (npr. Jose idr., 2012; Moffa idr., 2016; Raskauskas idr., 2010). Učenci\_ke in dijaki\_nje, ki poročajo o višjem občutku pripadnosti šoli, so torej v šoli pogosteje bolj uspešni, poročajo pa tudi o višjih ravneh različnih vidikov blagostanja.

Pri ugotavljanju občutka pripadnosti šoli smo v raziskavi uporabili lestvico OECD (2020), v okviru katere so posameznice\_ki odgovorili na vprašanje »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?« pri naslednjih postavkah »Počutim se izločenega (ali izobčenega)«, »V šoli z lahko sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi učenci\_ke oz. dijaki\_nje radi« in »V šoli sem osamljen\_a«. Pripadajoče postavke so ocenili na 4-stopenjski lestvici (1 – Sploh se ne strinjam do 4 – Popolnoma se strinjam).

## 2.0 Rezultati

### 2.1 Pripadnost šoli

Rezultati kvantitativne raziskave (vprašalnikov) kažejo, da med povprečni podatkov v vseh štirih merjenjih obstajajo statistično značilne razlike. In sicer so posamezniki\_ce v drugem merjenju poročali o najvišjem občutku pripadnosti šoli, sledijo tretje, četrto in nazadnje prvo merjenje. Ko rezultate pogledamo podrobneje, vidimo, da so razlike med posameznimi merjenji statistično značilne za vse vključene stopnje šolanja (9. razred, 1. letnik, 2. letnik in 3. letnik). V 9. razredu so posamezniki\_ce o najvišjem občutku pripadnosti šoli poročali v prvem merjenju, sledijo drugo merjenje, tretje merjenje in nazadnje četrto merjenje. V 1. letniku so posamezniki\_ce o najvišjem občutku pripadnosti šoli poročali v prvem merjenju, sledijo tretje merjenje, drugo merjenje in nazadnje četrto merjenje. V 2. letniku so posamezniki\_ce o najvišjem občutku pripadnosti šoli poročali v prvem merjenju, sledijo tretje merjenje, drugo merjenje in nazadnje četrto merjenje. V 3. letniku so posamezniki\_ce o najvišjem občutku pripadnosti šoli poročali v prvem merjenju, sledijo drugo merjenje, tretje merjenje in nazadnje četrto merjenje (rezultati so podrobneje predstavljeni v poglavju Kontekst prehoda). Rezultati so skladni z drugimi študijami, ki so se osredinjale na longitudinalne pristope k preučevanju občutka pripadnosti šoli (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021) in so potrdile značilne spremembe v občutku pripadnosti šoli skozi čas.

V nadaljevanju v tabeli 1 prikazujemo merjene postavke (demografski in kontekstualni podatki), ki so se v različnih merjenjih (prvo, drugo, tretje in četrto) pokazale kot statistično pomembno povezane z občutkom pripadnosti šoli posameznikov\_ic. Podatki so sicer podrobneje predstavljeni v poglavju Kvantitativni del: Analize vprašalnikov.

Tabela 1: povezanost različnih merjenih postavk z občutkom pripadnosti šoli

Postavka/merjenje	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje	4. merjenje
Spol	0 več pripadnosti poročajo fantje.	0 več pripadnosti poročajo fantje.	/	/
Ocene	Najvišjo in enako povprečje dosegajo tisti z večinoma odličnimi in večinoma prav dobrimi ocenami, sledijo s pol prav dobrih pol dobrih, pol prav dobrih pol odličnih, večinoma zadostne, večinoma dobre, pol zadostnih pol dobrih ter nazadnje tisti z ocenami, slabšimi od zadostnih.	/	Najvišje povprečje dosegajo tisti z večinoma prav dobrimi ocenami, sledijo tisti s pol prav dobrih pol odličnih ocen ter pol prav dobrih pol dobrih ocen (z enako aritmetično sredino), nato večinoma odlične ocene, večinoma dobre, pol zadostnih pol dobrih in nazadnje večinoma zadostne ocene.	/

Postavka/merjenje	1. merjenje	2. merjenje	3. merjenje	4. merjenje
Država rojstva posameznika_ice	/	/	/	O več pripadnosti poročajo tisti, ki so rojeni v eni izmed balkanskih držav.
Država rojstva mame	/	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih mame so rojene v drugih državah.	/	/
Država rojstva očeta	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih očetje so rojeni v balkanskih državah.	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih očetje so rojeni v drugih državah.	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih očetje so rojeni v drugih državah.	
Materi jezik posameznika_ice	/	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih materni jezik je albanščina.	/	/
Materni jezik mame	/	/	/	/
Materni jezik očeta	/	O največ pripadnosti poročajo tisti, katerih očetje kot materni jezik govorijo makedonsko, sledijo tisti z albanško, slovensko in nazadnje hrvaško govorečimi očeti.	/	/
Število govorenih jezikov doma	/	O največ pripadnosti poročajo tisti, ki doma govorijo samo en jezik.	/	/
Število govorenih jezikov posameznika_ice	/	/	O največ pripadnosti poročajo tisti, ki govorijo en tuj jezik, sledijo tisti, ki govorijo dva jezika, in nazadnje tisti zgolj z maternim jezikom.	/
Število govorenih jezikov mame	/	/	O največ pripadnosti poročajo tisti, katerih mame poleg maternega jezika govorijo en tuj jezik, sledijo tisti z materami z dvema tujima jeziki, tremi in nazadnje tisti, katerih matere govorijo le materni jezik.	/
Število govorenih jezikov očeta	/	/	O več pripadnosti poročajo tisti, katerih očetje ne govorijo nobenega tujega jezika.	/
Migrantsko ozadje	/	O več pripadnosti poročajo migranti_ke prve generacije.	/	/
Letnik šolanja	Najvišje povprečje pri rezultatih pripadnosti ima 1. letnik, sledi 9. razred, najnižje in enako povprečje pa imata 2. in 3. letnik.	Najvišje povprečje pri rezultatih pripadnosti ima 1. letnik, sledi 9. razred, 3. letnik in nazadnje 2. letnik.	Najvišje povprečje pri rezultatih pripadnosti ima 1. letnik, sledi 2. letnik, 3. letnik in nazadnje 9. razred.	Najvišje povprečje pri rezultatih pripadnosti ima 1. letnik, sledi 3. letnik, 9. razred in nazadnje 2. letnik.
Izobraževalni program	O največ pripadnosti poročajo tisti v GIM, sledijo SSI, SPI, OŠ in nazadnje NPI.	/	/	/
Šola z visokim/nizkim tveganjem	O največ pripadnosti poročajo tisti v NPI NT, sledijo SSI NT, GIM NT, GIM VT, SPI VT, OŠ VT, SSI VT, OŠ NT, NPI VT.	/	/	/

/ – ni statistično pomembnih razlik; SPI – srednje poklicno izobraževanje; NPI – nižje poklicno izobraževanje; OŠ – osnovna šola; SSI – srednje strokovno izobraževanje; GIM – gimnazija; VT – visoko tveganje; NT – nizko tveganje

Rezultati kažejo na statistično pomembno povezanost nekaterih demografskih in kontekstualnih postavk z občutkom pripadnosti šoli posameznikov\_ic, ki pa pri nobeni izmed postavk ni značilna za vsa merjenja. V nadaljevanju se osredinjamo na tiste demografske in kontekstualne postavke, ki se kot pomembne izkažejo v več merjenjih.

V prvem in drugem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo fantje. Rezultati nekaterih drugih študij (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021) izpostavljajo spol kot pomemben dejavnik občutka pripadnosti šoli, a ne kažejo enoznačnih rezultatov v smislu več/manj občutka pripadnosti šoli pri dekletih in fantih.

Rezultati prvega in tretjega merjenja kažejo, da o več občutka pripadnosti šoli poročajo učenci\_ke in dijaki\_nje z boljšimi ocenami. Upoštevajoč dejstvo, da je bil v številnih raziskavah občutek pripadnosti prepoznan kot pomemben napovednik učnih dosežkov, je tem rezultatom smiselno nameniti dodatno pozornost.

Največ statistično pomembnih razlik je zaslediti v sklopu postavk, ki se nanašajo na večkulturno ozadje posameznikov\_c. V drugem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo migranti\_ke prve generacije. V četrtem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, ki so rojeni v eni izmed balkanskih držav. V drugem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, katerih mame so rojene v drugih državah. V prvem, drugem in tretjem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, katerih očetje so rojeni v drugih državah, v prvem merjenju izstopajo tisti posamezniki\_ce, katerih očetje so rojeni v balkanskih državah. V drugem merjenju o več občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, katerih materni jezik je albanščina, ter tisti posamezniki\_ce, katerih materni jezik očeta je makedonščina, albanščina, slovenščina in nazadnje hrvaščina. Rezultat, ki v nekaterih točkah kažejo na več občutka pripadnosti šoli pri posameznikih\_cah z migrantskim ozadjem v primerjavi s posamezniki\_cami brez migrantskega ozadja, je smiselno nameniti dodatno raziskovalno pozornost. Druge študije (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021) namreč kažejo, da je migrantski status lahko dejavnik tveganja za nižji občutek pripadnosti šoli, vendar prihaja pri tem do razlik med državami in izobraževalnimi sistemi. Rezultate je smiselno primerjati tudi s študijo Šterman Ivančič in Štremfel (2021), ki kaže, da so v raziskavi PISA 2018 učenci in učenke v Sloveniji v primerjavi z učenci in učenkami iz drugih držav poročali o precej bolj razširjenem diskriminatornem vedenju učiteljev\_ic na šolah, ki se nanaša predvsem na odnos učiteljev\_ic do učenk\_cev iz drugih kultur. Nenaklonjen odnos nekaterih sodelujočih učiteljic\_ev do spoštovanja različnosti v šolah kažejo tudi rezultati kvalitativnega dela naše raziskave (več v poglavju Kvalitativni del raziskave: analize in ugotovitve fokusnih skupin).

Pri rezultatih, ki v ospredje postavljajo večjezičnost posameznikov\_ic in njihovih staršev, povezave niso zelo enoznačne. V drugem merjenju o največ občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, ki doma govorijo samo en jezik. V tretjem merjenju o največ občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, ki govorijo en tuj jezik, sledijo posamezniki\_ce, ki govorijo dva jezika, in nazadnje tisti zgolj z maternim jezikom. O največ občutka pripadnosti šoli poročajo tisti posamezniki\_ce, katerih mame poleg maternega jezika govorijo en tuj jezik, sledijo tisti z materami z dvema tujima jezikoma, tremi in nazadnje tisti, katerih matere govorijo le materni jezik. O več občutka pripadnosti šoli poročajo tisti, katerih očetje ne govorijo nobenega tujega jezika.

Nadalje rezultati kažejo, da v vseh štirih merjenjih obstajajo statistično pomembne razlike v občutku pripadnosti šoli med letniki šolanja. V prvem merjenju ima najvišje povprečje pri rezultatih občutka pripadnosti šoli 1. letnik, sledi 9. razred, najnižje in enako povprečje pa imata 2. in 3. letnik. V drugem merjenju ima najvišje povprečje pri rezultatih občutka pripadnosti šoli 1. letnik, sledijo 9. razred, 3. letnik in nazadnje 2. letnik. V tretjem merjenju ima najvišje povprečje pri rezultatih občutka pripadnosti šoli 1. letnik, sledijo 2. letnik, 3. letnik in nazadnje 9. razred. Rezultati so zanimivi z več vidikov. Več raziskav (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021) namreč izpostavlja obdobje prehoda iz OŠ v SŠ kot kritično za razvoj občutka pripadnosti šoli. Nadalje večina raziskav (pregled prav tam) kaže, da občutek pripadnosti šoli upada s starostjo, kar naši rezultati ne potrjujejo. Rezultati fokusnih skupin sicer kažejo, da vse sodelujoče srednje šole, ne glede na to, kateri program izvajajo (NPI, SPI, SSI, GIM), namenjajo pozornost razvoju občutka pripadnosti šoli pri svojih dijakih\_njah (več v poglavju Kvalitativni del raziskave: analize in ugotovitve fokusnih skupin).

Statistično pomembne razlike v občutku pripadnosti šoli je v prvem merjenju zaznati tudi med izobraževalnimi programi. In sicer o največ pripadnosti poročajo tisti posamezniki\_ce v GIM, sledijo SSI, SPI, OŠ in nazadnje NPI. Rezultati, ki kažejo na razlike med šolami z visokim in nizkim tveganjem, niso enoznačni, saj se v nekaterih programih (NPI, SSI, GIM) kaže, da imajo posamezniki\_ce v šolah z nizkim tveganjem več občutka pripadnosti šoli, medtem ko imajo v OŠ več občutka pripadnosti šoli posamezniki\_ce v šolah z visokim tveganjem.

## 2.2 Komentar

Podatki o občutku pripadnosti šoli učenk\_cev in dijakov\_inj v slovenskem šolskem prostoru niso spodbudni. Rezultati različnih mednarodnih primerjalnih raziskav znanja namreč kažejo, da slovenski učenci\_ke (PIRLS 2016, TIMSS 2015) ter dijaki\_nje (PISA 2015 in PISA 2018) izražajo nižji občutek pripadnosti šoli v primerjavi z mednarodnim povprečjem. Na drugi strani akademske raziskave (pregled v Šterman Ivančič idr., 2021) kažejo, da je znanje o tem, kateri dejav-

niki se pozitivno in negativno povezujejo z občutkom pripadnosti šoli, še vedno relativno omejeno. Rezultati naše študije tako naslavlja relevantno vprašanje razvoja slovenskih izobraževalnih politik in praks ter hkrati zapolnjujejo raziskovalne vrzeli na tem področju. Rezultate, ki kažejo, da o več občutka pripadnosti šoli poročajo fantje, posamezniki\_ce z višjimi ocenami, posamezniki\_ce z migrantskim ozadjem ter gimnazijci\_ke, v tem okviru lahko jemljemo kot uspešno izhodišče, ko razmišljamo o načinih spodbujanja občutka pripadnosti šoli (kot pomembne dimenzije šolske klime in zunanjega razvojnega vira pozitivnega razvoja mladih) pri drugih skupinah, npr. dekleta, večinska populacija, učenci\_ke in dijaki\_nje z nižjimi ocenami, dijaki\_nje poklicnih srednješolskih programov.

### 2.3 Pomen različnih šolskih kontekstov z vidika razvojnih virov, kazalnikov ter izidov pozitivnega razvoja mladih

Hoy in Miskel (2005) menita, da je šolska klima »niz notranjih značilnosti, ki razlikujejo eno šolo od druge in vplivajo na vedenje vključenih«. Šolsko klimo opredelita kot edinstveno lastnost, po kateri se medsebojno razlikujejo šole. V nadaljevanju nas je zanimalo, ali se posamezne skupine šol (raven šolanja – OŠ, SŠ; izobraževalni program – OŠ, NPI, SPI, SSI, GIM; stopnja rizičnosti – nizko/visoko tveganje) medsebojno razlikujejo glede na zastopanost razvojnih virov, kazalnikov ter pozitivnih in negativnih izidov pozitivnega razvoja mladih. Pri tem je treba poudariti, da smo primerjale le tri merjenja, saj v četrtem merjenju zaradi osipa sodelujočih posameznikov v nekaterih izobraževalnih programih statistične analize niso bile smiselno izvedljive (podrobnejša obrazložitev v poglavju Kvantitativni del: Analize vprašalnikov).

532

#### 2.3.1 Zunanji razvojni viri

Tabela 2: Zastopanost zunanjih razvojnih virov glede na izobraževalni program

Zunanji razvojni vir	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja)				
		NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
Podpora	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
Opolnomočenje	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/



Zunanji razvojni vir	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja)				
Meje in pričakovanja	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	GIM	SSI
	2. merjenje	NPI	SPI	GIM	OŠ	SSI
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
Konstruktivna raba časa	1. merjenje	OŠ	NPI	SSI, SPI, GIM		
	2. merjenje	NPI	OŠ	SSI	GIM	SPI
	3. merjenje	OŠ	NPI, SPI		SSI	GIM

/ – ni statistično pomembnih razlik; SPI – srednje poklicno izobraževanje; NPI – nižje poklicno izobraževanje; OŠ – osnovna šola; SSI – srednje strokovno izobraževanje; GIM – gimnazija

Iz tabele 2 je razvidno, da med izobraževalnimi programi obstajajo statistično značilne razlike v zastopanosti zunanjih razvojnih virov posameznikov, ki so relativno stabilne v vseh treh merjenjih. O največ podpore v vseh treh merjenjih poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, OŠ, SSI in GIM. Nadalje o največ mejah in pričakovanjih v vseh treh merjenjih poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v NPI, sledi SPI, medtem ko med posameznimi merjenji prihaja do različnih razvrstitev OŠ, GIM in SSI. Pri konstruktivni rabi časa so rezultati med posameznimi merjenji manj enoznačni. V prvem merjenju o največ konstruktivne rabe časa poročajo posamezniki\_ ce, ki so vključeni v OŠ, sledi NPI ter SSI, SPI in GIM z enakim povprečjem. V drugem merjenju o največ konstruktivne rabe časa poročajo posamezniki\_ ce, ki so vključeni v NPI, sledijo OŠ, SSI, GIM in SPI. V tretjem merjenju o največ konstruktivne rabe časa poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v OŠ, sledita NPI in SPI z enakim povprečjem ter SSI in GIM.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti zunanjih razvojnih virov med OŠ in SŠ, ugotovimo, da v prvem merjenju ni statistično značilnih razlik. V drugem merjenju med skupinama posameznikov, ki so vključeni v OŠ in SŠ, obstajajo statistično značilne razlike pri poročani podpori in konstruktivni rabi časa. Osnovnošolci\_ ke v povprečju poročajo o več podpori in več konstruktivne rabe časa kot srednješolci\_ ke. V tretjem merjenju statistično pomembne razlike med OŠ in SŠ zasledimo pri spremenljivki konstruktivna raba časa. Osnovnošolci\_ ke v povprečju poročajo o več konstruktivne rabe časa kot srednješolci\_ ke.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti zunanjih virov znotraj izobraževalnih programov v šolah z nizkim in visokim tveganjem, ugotovimo, da do statistično značilnih razlik prihaja le pri podpori v prvem merjenju, kjer so dijaki\_ nje SSI iz šol z nizkim tveganjem poročali o več podpori kot dijaki\_ nje iz šol z visokim tveganjem ter pri konstruktivni rabi časa v drugem merjenju, kjer so dijaki\_ nje SPI iz šol z nizkim tveganjem poročali o več konstruktivne rabe časa kot dijaki\_ nje iz šol z visokim tveganjem.

### 2.3.2 Notranji razvojni viri

Tabela 3: Zastopanost notranjih razvojnih virov glede na izobraževalni program

Notranji razvojni vir	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program (od najvišjega do najnižjega povprečja)				
		NPI	OŠ	GIM	SSI	SPI
Zavezanost učenju	1. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SSI	SPI
	2. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SSI	SPI
	3. merjenje	NPI	OŠ	GIM	SPI	SSI
Pozitivne vrednote	1. merjenje	NPI	OŠ	GIM, SSI		SPI
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ, SSI		GIM
Socialne spretnosti	1. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	2. merjenje	NPI	SSI	OŠ	GIM	SPI
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Pozitivna identiteta	1. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ	SSI	SPI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM

/ – ni statistično pomembnih razlik; SPI – srednje poklicno izobraževanje; NPI – nižje poklicno izobraževanje; OŠ – osnovna šola; SSI – srednje strokovno izobraževanje; GIM – gimnazija

Iz tabele 3 je razvidno, da razlike v zastopanosti notranjih razvojnih virov med izobraževalnimi programi obstajajo pri večini notranjih razvojnih virov v večini merjenj (izjemi sta pozitivne vrednote pri drugem merjenju ter socialne spretnosti v tretjem merjenju). O najvišji zavezanosti učenju v prvem merjenju in drugem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, GIM, SSI in SPI. V tretjem merjenju o najvišji zavezanosti učenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, GIM, SPI in SSI. O več pozitivnih vrednotah v prvem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ ter GIM in SSI (slednji z enakim povprečjem) ter SPI. V tretjem merjenju o najvišji zavezanosti učenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SPI ter OŠ in SSI (slednji z enakim povprečjem) ter GIM. O največ socialnih spretnostih v prvem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SSI, SPI in GIM. V drugem merjenju o največ socialnih spretnostih poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SSI, OŠ, GIM in SPI. V prvem merjenju o najbolj pozitivni identiteti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SSI, SPI in GIM. V drugem merjenju o najbolj pozitivni identiteti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SSI, SPI in GIM. V tretjem merjenju o najbolj pozitivni identiteti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo

SPI, OŠ, SSI in GIM. V vseh merjenjih, kjer obstajajo razlike med izobraževalnimi programi, rezultati kažejo, da o največ notranjih razvojnih virih poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI. Posamezniki\_ce, vključeni v GIM v vseh treh merjenjih, poročajo o najmanj pozitivni identiteti.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti notranjih razvojnih virov med OŠ in SŠ, ugotovimo, da v prvem merjenju ni statistično značilnih razlik. V drugem merjenju med skupinama posameznic\_kov, ki so vključeni v OŠ in SŠ, obstajajo statistično značilne razlike pri zavezanosti učenju in pozitivni identiteti. O več zavezanosti učenju ter bolj pozitivni identiteti v primerjavi s srednješolci\_kami poročajo osnovnošolci\_ke. V tretjem merjenju obstajajo statistično pomembne razlike pri pozitivni identiteti. Osnovnošolci\_ke poročajo o bolj pozitivni identiteti kot srednješolci\_ke.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti notranjih razvojnih virov znotraj izobraževalnih programov v šolah z nizkim in visokim tveganjem, ne zasledimo statistično značilnih razlik pri nobenem merjenju pri nobenem izmed preučevanih notranjih razvojnih virov.

### 2.3.3 Kazalniki pozitivnega razvoja mladih

535

Iz tabele 4 je razvidno, da do statistično pomembnih razlik v zastopanosti posameznih kazalnikov pozitivnega razvoja mladih med izobraževalnimi programi ne prihaja pri vseh kazalnikih in v vseh merjenjih. V prvem merjenju o najvišji kompetentnosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM. V drugem merjenju o najvišji kompetentnosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM. V tretjem merjenju o najvišji kompetentnosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, OŠ, SSI in GIM. O najvišji samozavesti v prvem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI. V tretjem merjenju o najvišji samozavesti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SSI, OŠ, SPI in GIM. V tretjem merjenju najvišje povprečje pri kazalniku karakter dosegajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledita OŠ in SSI, ki imata enako povprečje, nato SPI in GIM. V prvem merjenju o največ povezanosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM. V drugem merjenju o največ povezanosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledita SPI in SSI, ki imata enaki povprečji, nato OŠ in GIM. V tretjem merjenju o najvišji povezanosti poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, SSI, OŠ in GIM. V vseh merjenjih, kjer obstajajo razlike med izobraževalnimi programi v poročanju o kazalnikih pozitivnega razvoja mladih (to velja za vse kazalnike razen skrbi), rezultati kažejo, da o najvišjih kazalnikih pozitivnega razvoja mladih poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI. Posamezniki\_ce, vključeni v GIM, poročajo o najnižjih kazalnikih pozitivnega razvoja mladih.

Ko podrobneje pogledamo razlike med OŠ in SŠ, ugotovimo, da v prvem merjenju ni statistično značilnih razlik v zastopanosti kazalnikov pozitivnega

Tabela 4: Zastopanost kazalnikov pozitivnega razvoja mladih glede na izobraževalni program

Kazalnik pozitivnega razvoja mladih	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program glede na povprečje (od najvišjega do najnižjega).				
		NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
Kompetentnost	1. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
Samozavest	1. merjenje	NPI	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	SSI	OŠ	SPI	GIM
Skrb	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Karakter	1. merjenje	/	/	/	/	/
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	NPI	OŠ, SSI	SPI	GIM	
Povezanost	1. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI, SSI	OŠ	GIM	
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM

/ – ni statistično pomembnih razlik; SPI – srednje poklicno izobraževanje; NPI – nižje poklicno izobraževanje; OŠ – osnovna šola; SSI – srednje strokovno izobraževanje; GIM – gimnazija

razvoja mladih. V drugem merjenju in tretjem merjenju so statistično značilne razlike opazne le pri spremenljivki kompetentnost, kjer osnovnošolci\_ke v povprečju poročajo o več kompetentnosti kot srednješolci\_ke.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti kazalnikov pozitivnega razvoja mladih znotraj izobraževalnih programov v šolah z nizkim in visokim tveganjem ugotovimo, da do statistično značilnih razlik prihaja le v prvem merjenju pri karakterju, kjer so dijaki\_nje SSI iz šol z visokim tveganjem poročali o več karakterja kot dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem ter v drugem merjenju pri kompetentnosti in samozavesti, kjer so dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem poročali o več samozavesti kot dijaki\_nje iz šol z visokim tveganjem.

## 2.3.4 Izidi pozitivnega razvoja mladih

Tabela 5: Izidi pozitivnega razvoja mladih glede na izobraževalni program

Izid pozitivnega razvoja mladih	Časovna točka	Razporeditev šol glede na izobraževalni program glede na povprečje (od najvišjega do najnižjega).				
		SPI	NPI	OŠ	SSI	GIM
Prispevanje	1. merjenje	SPI	NPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
	3. merjenje	NPI	SPI	SSI	OŠ	GIM
Nasilje	1. merjenje	OŠ	SSI	GIM		
	2. merjenje		OŠ, SSI, SPI		GIM	NPI
	3. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
Viktimizacija	1. merjenje	OŠ	SPI	SSI	GIM	
	2. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
	3. merjenje	NPI	OŠ	SPI	SSI	GIM
Spletno nasilje	1. merjenje	GIM	SSI			
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Spletna viktimizacija	1. merjenje	NPI	SPI	OŠ	SSI	GIM
	2. merjenje	NPI	OŠ, SPI		SSI	GIM
	3. merjenje	/	/	/	/	/
Anksioznost	1. merjenje	GIM	SPI	OŠ		
	2. merjenje	/	/	/	/	/
	3. merjenje	/	/	/	/	/

537

/ – ni statistično pomembnih razlik; SPI – srednje poklicno izobraževanje; NPI – nižje poklicno izobraževanje; OŠ – osnovna šola; SSI – srednje strokovno izobraževanje; GIM – gimnazija

Iz tabele 5 je razvidno, da v prvem merjenju o največ prispevanja kot pozitivnem izidu pozitivnega razvoja mladih poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v SPI, sledijo NPI, OŠ, SSI in nazadnje GIM. V drugem merjenju o največ prispevanja poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, SSI, OŠ in GIM. V tretjem merjenju o največ prispevanja poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, SSI, OŠ in GIM.

V prvem merjenju o največ nasilja poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v OŠ, sledita SSI in GIM. V drugem merjenju o največ nasilja poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v OŠ, SSI in SPI, ki imajo enako aritmetično sredino, sledita GIM in NPI. V tretjem merjenju o največ nasilja poročajo posamezniki\_ ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM.

O največ viktimizacije v prvem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v OŠ, sledijo SPI, SSI in GIM. V drugem merjenju o največ viktimizacije poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM. V tretjem merjenju o največ viktimizacije poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo OŠ, SPI, SSI in GIM.

V prvem merjenju o več spletnem nasilju kot posamezniki\_ce, vključeni v SSI, poročajo GIM.

O največ spletne viktimizacije v prvem merjenju poročajo tisti posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledijo SPI, OŠ, SSI in GIM. V drugem merjenju o največ spletne viktimizacije poročajo posamezniki\_ce, vključeni v NPI, sledita OŠ in SPI, ki imata enako povprečje, nato SSI in nazadnje GIM.

Ko podrobneje pogledamo spremenljivke, ki opredeljujejo nasilje glede na OŠ in SŠ, ugotovimo, da v drugem in tretjem merjenju o več nasilja, viktimizacije in spletne viktimizacije poročajo osnovnošolci\_ke.

O največ anksioznosti v prvem merjenju poročajo posamezniki\_ce, vključeni v GIM, sledita SPI in OŠ. Ko podrobneje pogledamo rezultate pri anksioznosti glede na razlike med OŠ in SŠ, ugotovimo, da o več anksioznosti v vseh treh merjenjih poročajo srednješolci\_ke.

Ko podrobneje pogledamo razlike v zastopanosti izidov pozitivnega razvoja mladih znotraj izobraževalnih programov v šolah z nizkim in visokim tveganjem, ugotovimo, da do statistično značilnih razlik prihaja v prvem merjenju, in sicer pri nasilju, kjer učenci\_ke iz OŠ z nizkim tveganjem poročajo o več nasilja kot iz šol z visokim tveganjem, dijaki\_nje NPI iz šol z visokim tveganjem o več nasilja kot dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem, dijaki\_nje SPI iz šol z nizkim tveganjem poročajo o več nasilja kot dijaki\_nje iz šol z visokim tveganjem, dijaki\_nje SSI iz šol z nizkim tveganjem poročajo o več nasilja kot iz šol z visokim tveganjem, dijaki\_nje v GIM iz šol z visokim tveganjem poročajo o več nasilja kot dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem. Prav tako je statistično značilne razlike zaslediti pri spletnem nasilju v programu NPI, kjer dijaki\_nje iz šol z visokim tveganjem poročajo o več spletnega nasilja kot iz šol z nizkim tveganjem. V tretjem merjenju statistično značilne razlike zasledimo pri viktimizaciji, kjer dijaki\_nje SSI iz šol z visokim tveganjem poročajo o več viktimizacije kot dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem. Čeprav je v prvem merjenju pri nasilju zaslediti statistično značilne razlike v vseh izobraževalnih programih, pa le-te niso enoznačne. Medtem ko o več nasilja v OŠ, SPI in SSI poročajo učenci\_ke in dijaki\_nje iz šol z nizkim tveganjem, v NPI in GIM o več nasilja poročajo dijaki\_nje iz šol z visokim tveganjem.

### 2.3.5 Komentar

Razumevanje zunanjih kontekstov je pomemben del teorij pozitivnega razvoja mladih, a manj pogosto spremljan vidik, zato so podatki na tem področju relativno skopi, kar kaže na potrebo po več raziskovalne pozornosti pri njihovem preučevanju. V poglavju smo posebno pozornost namenile kontekstu šole kot pomembnemu razvojnemu kontekstu pozitivnega razvoja mladih.

Z vidika spodbujanja socialne pravičnosti je pomembno, da imajo vsi posamezniki\_ ce, ne glede na njihove posebne značilnosti ali kontekstualne okoliščine, pravično obravnavo in pravično razporeditev virov, potrebnih za zdrav in pozitiven razvoj. V poglavju predstavljeni rezultati kažejo, da o več občutka pripadnosti šoli kot pomembnemu napovedniku akademskih dosežkov in blagostanja učencev\_ k in dijakov\_ inj poročajo fantje, posamezniki\_ ce z višjimi ocenami, posamezniki\_ ce z migrantskim ozadjem ter gimnazijci\_ ke. Prav tako je razvidno, da obstajajo statistično značilne razlike med posamezniki\_ ca mi, vključenimi v različne izobraževalne programe pri zastopanosti notranjih in zunanjih razvojnih virov, kazalnikov in izidov pozitivnega razvoja mladih. Ugotovljene razlike pravične možnosti slovenskih mladostnic\_ kov za pozitivni razvoj mladih postavljajo pod vprašaj. V ospredje razmišljanj pri oblikovanju ustreznih izobraževalnih politik in praks postavljajo temeljno predpostavko teorij pozitivnega razvoja mladih, da se bodo mladi optimalno razvijali (s tem pa dosegali več pozitivnih in manj negativnih izidov) takrat, kadar bodo njihovi notranji in zunanji razvojni viri usklajeni. Ker kontekst šole, kot uvodoma pojasnjeno, predstavlja pomemben zunanji vir razvoja mladih, je treba stremeti k temu, da posameznikom\_ cam ne glede na njihove individualne značilnosti in ne glede na to, v kateri izobraževalni program so vključeni, šola predstavlja kontekst, v katerem se bodo lahko pozitivno razvijali.

539

### Literatura

- Acosta, J., D., Chinman, M. in Phillips, A. (2021). Promoting Positive Youth Development Through Healthy Middle School Environments. V Dimitrova, R. in Wiium, N. (ur.) *Handbook of Positive Youth Development. Advancing Research, Policy and Practice in Global Contexts* (pp. 483–499). Springer.
- Aldridge, J. M. in McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Allen, K. in Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents: Theory, Research and Practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>

- Balaguer, Á., Benítez, E., de la Fuente, J. in Osorio, A. (2022). Structural empirical model of personal positive youth development, parenting, and school climate. *Psychology in the Schools*, 59, 451– 470. <https://doi.org/10.1002/pits.22620>
- Berkowitz R, Moore H, Astor RA, Benbenishty R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. doi: 10.3102/0034654316669821
- Bogsnes Larsen, T. in Holsen, I. (2021). Youth Participation in the Dream School Program in Norway: An Application of a Logic Model of the Six Cs of Positive Youth Development. V Dimitrova, R. in Wiium, N. (ur.). *Handbook of Positive Youth Development. Advancing Research, Policy and Practice in Global Contexts* (387–398). Springer.
- Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G. C., idr. (2019). Positive youth development programs in low- and middle- income countries. A conceptual framework and systematic review of efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15–31.
- Chhuon, V. in Wallace, T. L. (2014). Creating Connectedness Through Being Known: Fulfilling the Need to Belong in U.S. High Schools. *Youth & Society*, 46(3), 379–401.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. in Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Eccles, J. S. in Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence *Journal of Research on Adolescence* 21(1), 225–241.
- Ginner Hau, H., Ferrer-Wreder, L., Westinf Allodi, M. (2021). Capitalizing on Classroom Climate to Promote Positive Development. V Dimitrova, R. in Wiium, N. (ur.) *Handbook of Positive Youth Development. Advancing Research, Policy and Practice in Global Contexts* (375–386). Springer.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Grazia, V. in Molinari, L. (2020). School climate multi-dimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Hoy, W. K. in Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw Hill.



- Hughes, J. N., Im, M. H. in Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology, 53*(6), 493–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001>
- Jose, P. E., Ryan, N. in Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time? *Journal of Research on Adolescence, 22*(2), 235–251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. in de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 1*–40. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Larsen, T. B. in Holsen, I. (2021). Youth participation in the dream school program in Norway: An application of a logic model of the six Cs of positive youth development. V R. Dimitrova in N. Wiium (ur.), *Handbook of positive youth development. Advancing research, policy and practice in global contexts* (383–394). Springer.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E. in John Geldhof, G. (2015). Positive youth development and relational\_developmental\_systems. V R. M. Lerner (ur.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, 7th Edition* (1–45). Wiley.
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B. idr. (2020) Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health, 12*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand.
- Moffa, K., Dowdy, E. in Furlong, M. J. (2016). Exploring the Contributions of School Belonging to Complete Mental Health Screening. *The Educational and Developmental Psychologist, 33*(1), 16–32. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.8>
- National School Climate Center at Ramapo for Children (2020). The 14 Dimensions of School Climate Measured by the CSCI. Available: [www.schoolclimate.org](http://www.schoolclimate.org)
- OECD (2020b). *PISA 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing. Dostopno na: [https://www.oecd.org/PISA2018\\_Technical-Report.pdf](https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf) (pridobljeno 24. 1. 2022).
- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F. in Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research, 52*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N. in Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and prob-

lem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>

- Sesma, A., Mannes, M. in Scales, P. C. (2013). Positive adaptation, resilience and the developmental assets framework. V S. Goldsten in R. B. Brooks (ur.). *Handbook of resilience in children* (427–442). Springer.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. in Waters, L. (2016). School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Syvertsen, A. K., Scales, P. C. in Toomey, R. B. (2019). Developmental assets framework revisited: Confirmatory analysis and invariance testing to create a new generation of assets measures for applied research. *Applied Developmental Science*, 1–16.
- Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2021) Sekundarna študija PISA 2018: Globalne kompetence kot temelj uspešnega (so)delovanja v sodobnem šolskem, lokalnem in globalnem okolju. Delno poročilo. Interno gradivo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šterman Ivančič, K., Štremfel, U., Peras, I. in Japelj Pavešič, B. (2021). Občutek pripadnosti šoli kot dejavnik blagostanja in učne uspešnosti učencev in učenk: zaključno poročilo. Interno gradivo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. in Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907